

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**La educación social como instrumento para la equidad social y la  
calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de la E.S.O.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Luis Sáez Sáez**

Directores

**Guillermo Domínguez Fernández**  
**Pilar Gútiérrez Cuevas**

**Madrid, 2016**

# TESIS DOCTORAL



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

---

## TÍTULO

**La Educación Social como instrumento para la equidad social y la  
calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de  
E.S.O.**

---

**DIRECTOR:** GUILLERMO DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ

**COORDIRECTORA:** PILAR GÚTIEZ CUEVAS

**DOCTORANDO:** LUIS SAEZ SAEZ

Madrid, 26 de Octubre de 2015

# ÍNDICE GENERAL

# ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN .....	1
A. Planteamiento inicial de la investigación .....	1
B. Justificación y precedentes de la investigación .....	2
C. Objeto de estudio .....	2
 CAPÍTULO 1: Contexto de la praxis de la Educación Social en el Sistema Educativo .....	7
1.1. Marco de referencia académico-universitario de la Educación Social: implantación de la Diplomatura y, dos décadas después, título de grado.....	7
1.2. Leyes orgánicas de Educación y normativa e instrucciones de las Comunidades Autónomas que regulan la inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar .....	11
1.2.1. Leyes orgánicas: LODE, LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE .....	12
1.2.2. Instrucciones y normativa específica de las diversas Comunidades Autónomas .....	24
1.3. La Educación Social en Centros Escolares de carácter privado-concertado .....	51
1.4. Modalidades de inclusión del educador o educadora social. La figura profesional en el ámbito escolar .....	55
1.4.1. Modalidad integradora.....	55
1.4.2. Modalidad externalizadora o complementaria .....	56
1.5. Hacia la generalización de la integración orgánica y funcional de la Educación Social en los Centros Educativos de C.E.I.P. y de E.S.O. ....	59
 CAPÍTULO 2: Disfunción en el Sistema Educativo y la inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar.....	66
2.1. Crisis del Sistema Educativo.....	66
2.1.1. Cambios en la sociedad .....	66
2.1.2. ¿Crisis del Sistema Educativo? Enfoques diversos .....	68
2.1.3. Situación de desconcierto del profesorado .....	72
2.1.4. Preparación del Sistema Educativo ante los nuevos retos .....	79
2.2. Inclusión de los educadores sociales en los Centros Escolares. Respuesta a la demanda de la propia administración educativa.....	86
2.2.1. Premisas en relación al proceso de inclusión de los educadores escolares en los Centros Escolares.....	86

2.2.2. Factores emergentes que propician la inclusión de educadores sociales en la institución escolar.....	89
2.2.2.a. Componentes de relación educativa .....	90
2.2.2.b. Componentes de relación social .....	104
2.2.2.c. Contribución a fomentar el sentido de Ciudadanía y Democracia .....	113
2.2.3. La Educación Social como instrumento fortalecedor de la escuela inclusiva, el desarrollo comunitario, la participación y la igualdad .....	121
2.2.3.a. Hacia una Educación inclusiva.....	123
2.2.3.b. El proyecto de Desarrollo Comunitario.....	129
2.2.3.c. La Educación Social y su aportación a la participación, diversidad y democracia ....	139
2.2.4. Compromiso de la Educación Social con las diversas realidades del alumnado. Educación Social y la escuela inclusiva.....	143
2.2.4.a. Entre los constructos de normalidad, conceptual de la adaptación, desadaptación social e inadaptación escolar integrados en el ámbito escolar.....	143
2.2.4.b. Desarrollo normalizado y conductas perturbadoras .....	148
2.2.4.c. Alcance pedagógico y socioeducativo del proceso de desadaptación escolar.....	151
2.3. Aporte de la calidad educativa a la Educación Social en el ámbito escolar.....	154
2.3.1. Acotación conceptual de calidad en educación.....	154
2.3.2. Calidad y desarrollo educativo .....	158
2.3.3. Calidad educativa y equidad social: dos principios indisolubles .....	160
2.4. La figura profesional del educador y de la educadora social como agente socioeducativo en los Centros Escolares S.O. ....	162
2.4.1. Delimitación del perfil escolar del educador y de la educadora social.....	162
2.4.1.a. Configuración del perfil del educador social en los Centros Escolares desde perspectivas diferentes .....	163
2.4.1.b. Funciones que definen el alcance profesional del Educador Social en los centros escolares: perspectiva personal e institucional .....	171
2.4.1.c. Marco de competencias vinculadas al ámbito escolar .....	188
2.4.1.d. Tareas específicas.....	198
<b>CAPÍTULO 3: La equidad social como principio que articula el sistema educativo.....</b>	<b>204</b>
3.1. La equidad social como eje integrador de la Educación Social .....	204
3.1.1. Complejidad de la delimitación conceptual de equidad social. Imbricación con el término igualdad .....	204
3.1.2. Equidad social, igualdad y su analogía con la justicia social .....	208

3.1.2.a. Concepciones actuales del concepto de justicia social .....	212
3.1.3. La Educación como derecho y la equidad social como principio integrador del sistema educativo .....	217
3.1.3.a. Igualdad de oportunidades educativas y equidad social .....	218
3.1.3.b. Entre la Educabilidad, la Comprensividad y la Equidad .....	222
3.1.4.a. Igualdad de oportunidades .....	234
3.1.4.b. Igualdad de enseñanza .....	238
3.1.4.c. Igualdad de conocimiento y éxito escolar .....	240
3.1.4.d. Igualdad de resultados escolares y sociales .....	246
3.1.5. Implicaciones de la equidad educativa y su relación con el sistema educativo a través de sus políticas educativas .....	252
3.1.5.a. Igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencias: John Rawls .....	257
3.1.5.b. Educación como una de las esferas de justicia: Michel Welzer .....	260
3.1.5.c. Igualdad en las capacidades: Amartya Sen .....	262
3.1.5.d. Igualdad curricular: Raewyn Connell .....	264
3.1.5.e. Igualdad de oportunidades y de mérito: François Dubet .....	266
3.1.5.f. Igualdad en los recursos: Ronald Dworkin .....	272
3.1.5.g. Educación en y para la equidad, la igualdad y la diversidad: Francesc Carbonell .....	276
3.1.6. Equidad social y su reciprocidad con la educación social .....	278

<b>CAPÍTULO 4: Dimensión de lo social como constructo para la intervención socioeducativa en el ámbito escolar .....</b>	<b>281</b>
4.1. Complejidad en el proceso de socialización .....	281
4.1.1. Proceso y mecanismos de interiorización de la socialización .....	282
4.1.2. Características y rasgos distintivos de la socialización .....	284
4.1.3. Agentes de la socialización y su clasificación .....	286
4.1.4. Teorías y modelos de la socialización .....	289
4.1.5. Función social de la educación: socialización .....	296
4.1.5.a. Socialización y humanización: función educativa de la escuela .....	297
4.1.5.b. Función educativa y reproductora de la institución escolar .....	300
4.1.6. La educación social y su influencia en el fracaso escolar – fracaso social .....	302
4.1.6.a. Delimitación del significado de fracaso escolar .....	304
4.1.6.b. Relación entre fracaso escolar y exclusión social .....	306
4.1.6.c. Conectividad entre Educación Social, fracaso escolar y fracaso social .....	308
4.2. Problemática del absentismo escolar. Intervención socioeducativa desde el ámbito escolar .....	309

4.2.1. La escolarización como derecho y como deber.....	309
4.2.2. Causas del absentismo y de la escolarización .....	311
4.2.1.a. El entorno en el que vive el alumno .....	311
4.2.1.b. La institución escolar.....	312
4.2.1.c. La situación familiar .....	313
4.2.1.d. El grupo de iguales .....	314
4.2.1.e. El propio alumno o alumna.....	315
4.2.1.f. Otras causas.....	316
4.3. La educación social como disciplina que atiende necesidades socioeducativas y el papel de mediador del educador y la educadora social en el proceso escolar .....	317
4.3.1. Delimitación didáctica y pedagógica del significado de intervención socioeducativa.....	320
4.3.2. Principios que regulan la intervención socioeducativa.....	326
4.3.3. Niveles establecidos de la intervención socioeducativa .....	327
4.3.4. Referentes de la intervención socioeducativa.....	329
4.3.5. Modelos de la intervención socioeducativa.....	331
4.3.6. Planificación y herramientas aplicadas a la intervención socioeducativa .....	337
 CAPÍTULO 5: Marco metodológico de la investigación.....	 340
5.1. Elementos relevantes del proceso metodológico de la investigación.....	342
5.1.2. Investigación cualitativa.....	345
5.1.3. Investigación aplicada a la práctica profesional .....	346
5.1.4. La construcción del conocimiento.....	348
5.2. Técnicas de investigación.....	352
5.2.1. Grupos de discusión .....	352
5.2.2. Entrevistas en profundidad .....	353
5.3. Finalidad, descripción de la población y de la muestra.....	355
5.3.1. La finalidad.....	355
5.3.2. La población .....	355
5.3.3. La muestra .....	356
5.4. Herramienta utilizada para el análisis de datos .....	360
5.5. Estudio empírico.....	361
5.5.1. Diseño de la investigación.....	361
5.5.2. Categorías para aplicar con atlas.ti .....	362

CAPÍTULO 6: Interpretación de los resultados, conclusiones y futuras líneas de investigación .....	366
6.1. Resumen de los resultados .....	366
6.1.1. Categorías establecidas.....	366
6.1.2. Categorías para ambas modalidades.....	369
6.1.3. Análisis de datos facilitado por Atlas.ti.....	379
Principios de actuación: web del mecd.gob.es-educación-mecd-areas-educacion-sistema-educativo-educación-inclusiva-necesidad-apoyo.url. ....	422
Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales el que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. ....	422
6.2. Conclusiones y propuestas derivadas del estudio.....	430
6.2.1. Conclusiones .....	430
6.2.2. Propuestas derivadas del estudio.....	436
 BIBLIOGRAFÍA.....	 447
 ANEXOS.....	 474
A.1. Grupo Córdoba. Modalidad integradora.....	474
A.2. Grupo Toledo. Modalidad integradora .....	498
A.3. Grupo de Madrid I. Modalidad integradora.....	520
A.4. Grupo de Madrid II. Modalidad externalizadora o complementaria .....	552
A.5. Entrevista en profundidad. J.A.A. I.E.S. Extremadura: modalidad integradora.....	560
Situación laboral de partida.....	560
Funciones .....	560
Organización .....	562
Relación con las familias.....	563
Escuela Inclusiva .....	564
Apoyo y formación para los profesores.....	565
Valores y Ciudadanía .....	566
Metodología d la intervención.....	566
Formación universitaria ha condicionado su intervención en la educación formal.....	567
Evaluación.....	567
Calidad y equidad relacionada con la educación social .....	567
Percepción por parte de la comunidad educativa .....	568
Perspectivas. Futuro .....	568



A.6. Entrevista en profundidad. E.L. I.E.S. Madrid II: modalidad integradora .....	569
A.7. Entrevista en profundidad. F.H.A. I.E.S. Valencia Pueblo: modalidad externalizadora o complementaria .....	572
A.8. Entrevista en profundidad. C.A. I.E.S. Madrid E.I.: modalidad externalizadora o complementaria .....	579
A.9. Entrevista en profundidad. J.D.F. I.E.S. Madrid Pueblo: modalidad externalizadora o complementaria .....	583

## RESUMEN EN INGLÉS

<i>Social Education as a tool for social equality and quality of education. Study focused on E.S.O.....</i>	589
---	-----

# ÍNDICE DE TABLAS

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Perfiles, funciones y objetivos .....	168
Tabla 2: Funciones y competencias.....	172
Tabla 3: Tareas y competencias que rigen Castilla – La Mancha .....	199
Tabla 4: Sistema de indicadores sobre la equidad de los sistemas educativos europeos.....	233
Tabla 5: Recogida de Bolívar (2011) a su vez inspirada en Meuret (1977) y Crahay (2003) .....	234
Tabla 6: La igualdad en sus cuatro acepciones .....	249
Tabla 7: La LOE aúna diversidad y equidad.....	249
Tabla 8: Aspectos relacionados con la investigación.....	351
Tabla 9: Grupo de discusión de Córdoba .....	356
Tabla 10: Grupo de discusión de Toledo.....	357
Tabla 11: Grupo de discusión de Madrid (modalidad complementaria) .....	357
Tabla 12: Grupo de discusión de Madrid (modalidad integradora: centro privado-concertado) .....	357
Tabla 13: Entrevistas en profundidad.....	358

# ÍNDICE DE FIGURAS

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Los procesos de la profesionalización y los actores que intervienen en él.....	10
Figura 2: Marco normativo y legislativo por el que se rigen, y orientación de la figura profesional de educador y educadora social en determinadas CCAA .....	49
Figura 3: Combinación de aspectos claves en la intervención socioeducativa de la Educación Social en los Centros Educativos .....	54
Figura 4: Disposiciones legales, su incidencia en las modalidades de inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar .....	58
Figura 5: Sistema educativo y educación social unidos en la prevención, mediación e intervención socioeducativa.....	60
Figura 6: La Educación Social en el ámbito escolar como espacio en el que se ha de atender a la diversidad del alumnado y las funciones marcadas por la Educación Social en el ámbito escolar .....	63
Figura 7: La crisis del Sistema Educativo obliga a plantearse enfoques diversos que abren las puertas a múltiples y singulares elecciones .....	71
Figura 8: Cambios que demanda la educación obligatoria.....	82
Figura 9: Formación de la persona .....	84
Figura 10: Relaciones de influencia entre la sociedad, la institución escolar y la educación social .....	93
Figura 11: Relaciones que establece la Educación Social en su inclusión en el ámbito escolar.	103
Figura 12: Cuando la Comunidad es corresponsable de la educación se puede llegar a una participación democrática y cívica .....	113
Figura 13: El sentido de la ciudadanía está ensamblado con participación, entorno y grado de dinamismo social .....	120
Figura 14: La escolarización de todos los niños aboca a una escuela inclusiva que preserve el derecho de igualdad .....	129
Figura 15: Asegurar una educación no discriminatoria, compensadora de desigualdades y respetuosa con la diversidad .....	142
Figura 16: Proceso de normalización de conductas .....	153
Figura 17: Correlación entre equidad social y calidad educativa .....	161
Figura 18: El sostén del perfil educador y de la educadora social.....	164
Figura 19: Interrelaciones entre Educación Social y Educación Social en el ámbito escolar .....	181
Figura 20: Competencias profesionales y competencias centrales .....	192
Figura 21: Proyección educativa y competencial.....	197

Figura 22: Interrelaciones entre Educación Social y Educación social en el ámbito escolar.....	200
Figura 23: Equidad social, igualdad y su afinidad con justicia social.....	211
Figura 24: Equidad e igualdad social. Distintas ramificaciones .....	216
Figura 25: Correlación entre Equidad Social y Educación Social vinculadas a través de la Justicia Social y la Educabilidad.....	218
Figura 26: Interconexión entre los tres elementos que pueden dar consistencia social y educativa al proceso formativo de la persona.....	225
Figura 27: Relación de la Educación como Derecho y sus principios y su vinculación con la Educación Social.....	227
Figura 28: Adaptada de Amador Guarro (2005:19). Los valores como eje que articulan la dimensión de la cultura escolar .....	244
Figura 29: Políticas educativas y las diversas formas de presentarse la igualdad .....	247
Figura 30: Proceso de hominización y cohesión social.....	286
Figura 31: Teorías de la socialización .....	296
Figura 32: Función reproductora de la institución escolar .....	299
Figura 33: Correlación entre sistema educativo, equidad social, fracaso escolar y educación social .....	303
Figura 34: Relación ente el fracaso escolar y fracaso social mediada por distintos factores .....	307
Figura 35: Funciones y competencias del educador y educadora social a través de la mediación .....	317
Figura 36: El modelo de caridad.....	333
Figura 37: Modelo de justicia social: la búsqueda de un mundo más equitativo .....	335
Figura 38: Modelo de inclusión social.....	336



# INTRODUCCIÓN





## INTRODUCCIÓN

La primera experiencia laboral como educador se produce en el ámbito de menores. Un gran número de alumnos abandonaban su centro educativo como consecuencia del fracaso en los estudios y sus conductas disruptivas.

Acudían a nuestra asociación a adquirir una formación básica y a capacitarse para un empleo. Cuando comienzo mis contactos con la educación social en el ámbito de menores percibo una fuerte oposición a la institución escolar, a todo lo que estaba reglado.

Estos chicos y chicas necesitaban aquello que el instituto rechazaba y no les daba: comprensión, cercanía, tenerles en cuenta, recursos, metodologías que no se adecuaban a los alumnos.

Han pasado muchos años desde que sucedía esto que acabamos de describir pero a pesar de la implantación de la diplomatura de educación social para formar a los profesionales en cuatro ámbitos, se seguía manteniendo esa oposición hacia la institución escolar que se acentúa incluso por el propio lenguaje, diferenciando entre la educación formal o reglada y la educación no formal. Afortunadamente esta etapa diferenciadora se está superando pero no sin dejar una marca.

Es a partir de esta experiencia personal descrita cuando me planteo por qué motivos la institución escolar no da unas respuestas adecuadas a estos alumnos. La educación social podría ser ese instrumento que sirviese para intervenir en los centros educativos y contribuir con ello a crear mayor equidad social.

### A. Planteamiento inicial de la investigación

Como planteamiento inicial de la investigación necesitamos conocer la distribución de los educadores y educadoras sociales que intervienen en los centros escolares de ESO:

- A) En las distintas Comunidades Autónomas.
- B) En ayuntamientos de capital y de provincia.

C) En determinados centros concertados de carácter religioso.

D) En fundaciones de carácter religioso o social.

Con este estudio tratamos de reflejar como viven, expresan y reflexionan, de forma individual o en grupo, el desempeño de su profesión como educadores y educadoras sociales. Analizando los componentes esenciales de su realidad socioeducativa para, a continuación, profundizar en los aspectos directamente relacionados con su labor profesional como puede ser el modelo de contratación laboral, sus funciones, la organización socioeducativa...

## B. Justificación y precedentes de la investigación

La necesidad de que los educadores y educadoras sociales en los centros escolares en términos. Explicar las razones del perfil de educador social.

Los artículos y los libros que hemos consultado analizan y abordan variables relacionadas con la presencia de educadores y educadoras sociales en los centros ningún estudio que recoja las variables que hace este

## C. Objeto de estudio

La tesis que ahora presentamos responde al título de *La educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo. Estudio centrado en E.S.O.* y surge a partir de la implantación de la educación social en determinados centros educativos de tres Comunidades Autónomas (Extremadura, Castilla-La Mancha y Andalucía) y consiguientemente sus profesionales, los educadores y educadoras sociales, entran en la institución educativa, distribuyéndose en un número significativo de institutos de educación secundaria pertenecientes a dichas comunidades, a los que hay que añadir varios colegios privados-concertados patrocinados por una institución religiosa en la Comunidades Autónomas de Madrid y Canarias. También añadimos a esta relación los colegios pertenecientes a una fundación de carácter religioso y social con sede en Madrid junto con varios ayuntamientos de las provincias de Madrid y Valencia y entidades sin ánimo de lucro en los que tanto la

iniciativa pública como la privada han apostado por integrar de forma diferenciada la educación social en sus respectivos centros escolares de educación secundaria obligatoria.

Para lo que pretendemos:

- Describir y poner de relieve la realidad socioeducativa como consecuencia de la implantación de la Educación Social en algunos centros educativos de educación secundaria obligatoria, como instrumento que cubra la intervención de los educadores y educadoras sociales en este ámbito escolar cuyas acciones y líneas de intervención se centrarán en la convivencia, control y seguimiento del absentismo y la deriva hacia el fracaso escolar y el fracaso social, atención a minorías e inmigrantes y todo aquel alumnado en desventaja social y cultural porque contribuirá de forma significativa en el arraigo de la calidad educativa y la equidad social.
- Recoger y testimoniar de los educadores y educadoras sociales el pensamiento social, pedagógico y educativo sobre la actividad que desarrollan en los centros escolares y, al mismo tiempo, reflexionar sobre lo expresado del contexto de la profesión en el ámbito escolar.
- Constatar, comprobar y verificar que la implantación de la disciplina profesional de la educación social en los centros escolares contribuye a mejorar la equidad y la calidad educativa y social.
- Describir, analizar y evidenciar el planteamiento administrativo y educativo a través de Categorías por las que se puede catalogar la realidad educativa, que viven los educadores y educadoras en los centros escolares de carácter público, o privado-concertado y aquellos educadores que, contratados por otras instituciones públicas o privadas, contribuyen de forma complementaria al mantenimiento de la educación en los centros escolares.
- Analizar en qué medida se da uniformidad de planteamientos pedagógicos y didácticos en las distintas opciones de planteamiento de la educación social en las dos grandes formas de estar presente ésta, en los centros escolares, en Modalidad Integradora y Externalizadora.

- Perfilar la distribución de la implantación de la educación social en relación a la creación operativa del modelo integrado y del modelo externalizado o complementario para estudiar esta realidad.
- Describir el contexto de la praxis de la educación social en el sistema educativo..
- Evidenciar la disfuncionalidad del sistema educativo aportando soluciones en parte, con la inclusión de la educación social en el ámbito escolar y su forma de hacer profesional, es decir, intervenir de forma socioeducativa.
- Asegurar y describir cómo se articulan la equidad social y la calidad educativa y en qué medida afectan a la intervención.
- Identificar la influencia de lo social como plataforma de intervención socioeducativa para paliar, en la medida de las posibilidades el fracaso escolar y/o social.

# CAPÍTULO 1

## Contexto de la praxis de la Educación Social en el Sistema Educativo



# CAPÍTULO 1: Contexto de la praxis de la Educación Social en el Sistema Educativo

## 1.1. Marco de referencia académico-universitario de la Educación Social: implantación de la Diplomatura y, dos décadas después, título de grado

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, y el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE 14/12), establecieron las directrices generales que permitirían la elaboración de los planes de estudio de la diplomatura de Educación Social. Ello conllevó la consolidación inicial de esta titulación a nivel académico, social y profesional. Actualmente, el proceso de elaboración y puesta en marcha de nuevas titulaciones y, lógicamente, la de Educación Social se establece desde el nuevo marco normativo que proviene de:

- A. Real Decreto 1393/2007, de conformidad con lo previsto en al Art. 37 de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades que establece, el nuevo marco normativo para la ordenación, la verificación y la acreditación de enseñanzas universitarias oficiales en el ámbito español incluido el Título de Grado en Educación Social.
- B. Este mismo Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece que el Consejo de Universidades (CU) será el encargado de dictaminar las propuestas de nuevos planes de estudio. El CU encomienda a ANECA un informe de evaluación de los nuevos planes de estudio.

A partir de esta situación, surge un nuevo proceso como consecuencia del Real Decreto 1393/2007 y de conformidad con lo previsto en al Art. 37 de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades y un nuevo marco para la ordenación, verificación y la acreditación de enseñanzas universitarias oficiales. La identidad profesional del educador y de la educadora social y del título que lo habilita académica y profesionalmente, deberá certificar (Amador *et al.*, 2014):



- Capacidades, competencias, habilidades y conocimientos polivalentes y diversos.
- Interpretar y proyectar en toda su complejidad y diversidad la acción-intervención socioeducativa.
- Una mentalidad abierta a la pluralidad de los saberes y metodologías, de clara vocación praxiológica.

La implantación oficial de la Diplomatura en Educación Social se hace efectiva a través del Real Decreto 1420/1991, que establece el título universitario y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención, BOE 10 octubre 1991, núm. 243/1991, incardinándose los amarres de la dimensión socioeducativa de la propia Educación Social a través de su definición: *La Educación Social como derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras formativas que son el ámbito de competencia profesional del educador social posibilitando la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social e incorporando la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales que amplíen la perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social* (ASEDES y CGCEES, 2007).

El educador social, con este planteamiento, asume una responsabilidad de orden preventivo, al mismo tiempo que de la intervención en situación de dificultad pero, en cualquier caso, no sustituyendo a otros especialistas ni entidades educativas: escuela, familia, grupo de iguales, con las que está llamado a colaborar. Tras lo expuesto podemos afirmar que lo que diferencia la intervención del educador social de otros educadores es (Riera, 199873) *“la especificidad de su actuación profesional, en cuanto a la especialización en los procesos de Educación Social de personas, grupos o comunidades”*.

Concebimos, así mismo, la Educación Social *“como una prestación educativa, al servicio del cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática”* (A.S.E.D.E.S., 2004), ejes sobre los que se anclan los principios de intervención socioeducativa.

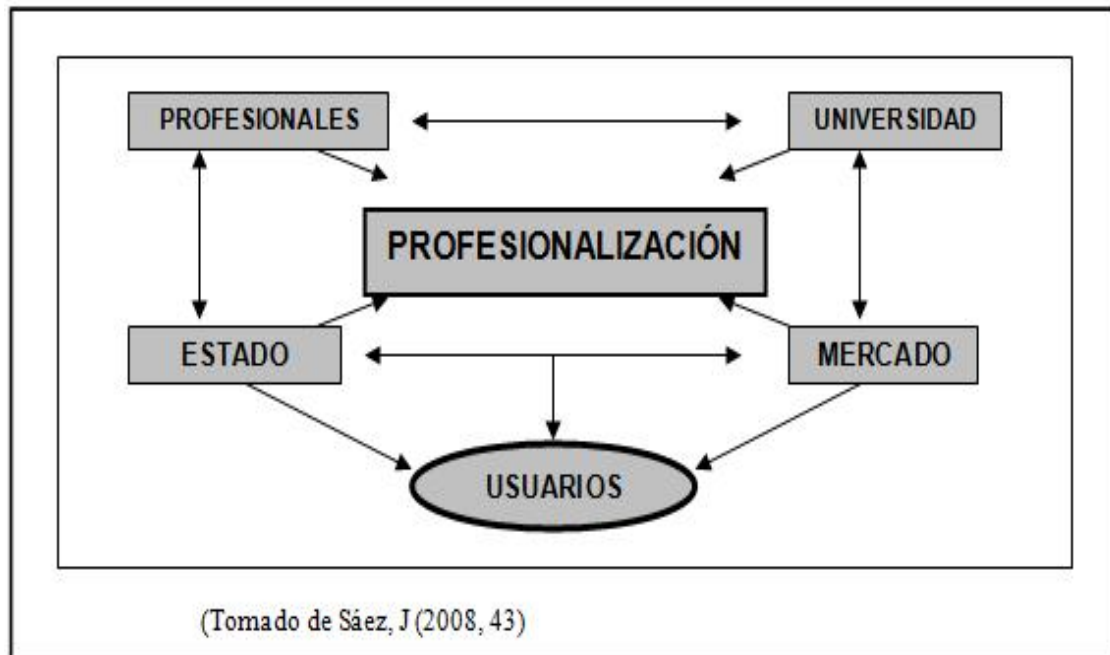
La Educación Social como profesión educativa se sostiene sobre acciones mediadoras y de transmisión cultural en las que la praxis se articula necesariamente alrededor de principios y criterios políticos y fundamentalmente éticos (Sáez y García, 2006) y en este sentido el sistema educativo acoge la dimensión de esta profesión ya que está orientado en la necesidad de asegurar un desarrollo integral del alumnado y no limitarlo tan sólo a la adquisición de conocimientos puramente académicos, al contemplar también como elementos fundamentales del proceso educativo, las actitudes y valores que conformarán los futuros ciudadanos responsables y solidarios.

En este proceso de profesionalización que lleva implícito intervenir en el ámbito escolar hemos de identificar lo que hace cada uno de estos actores, sus funciones y tareas, podremos entender cómo opera la Educación Social como profesión, la percepción que los propios profesionales mantienen de ella; así como las representaciones colectivas que determinadas instituciones y organizaciones sociales tienen de sus actividades y metas. Al mismo tiempo que se hace más plausible explicar la trayectoria que recorren mientras se afirman, se estabilizan y se profesionalizan continuamente, o no llegan a alcanzar ese objetivo. Quizás, la preparación inicial que debamos realizar con los estudiantes comience con formarles acerca de los procesos recorridos por la profesión a la que tratan de pertenecer y de los diversos actores y variables que han incidido, con mayor o menor fuerza, en ellos. Todo ello nos lleva a tener que determinar y clarificar los diversos procesos de profesionalización. Uno de los criterios que pueden ayudar a ello, es identificar los actores relevantes que intervienen en la profesionalización de la Educación Social y que pueden venir determinados por lo que aparece en la Figura 1.

Añadimos que, en la perspectiva de avanzar hacia la educación integral e integradora de todo el alumnado, se hace necesario incluir en el sistema educativo planes y programas que potencien la dimensión social de la educación, el desarrollo personal que capacite al ciudadano para ser dueño de su propia vida y participar activamente en el proyecto de sociedad, compensar y equilibrar la interculturalidad y la igualdad de las diferencias en el alumnado y esta concepción reúne todos los elementos para que la Educación Social lidere este proceso pedagógico de intervención socioeducativa en tanto que, *“la Educación Social es un conjunto de prácticas educativas que pueden realizarse en diferentes instituciones y que se orientan hacia la promoción cultural (con efectos sociales) de los sujetos. Dicha promoción tiene que ver con la posición de éstos como sujetos de derechos y deberes. Ello posibilita la transmisión (traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación) del patrimonio*

*cultural de una generación a otra y entre los diversos grupos y sectores sociales. La Educación Social contribuye a la cohesión social, pues genera nuevos vínculos sociales al facilitar el intercambio y la actualización”* (Núñez, 1999:36) y (Sarrate y Hernando, 2009:31).

**Figura 1: Los procesos de la profesionalización y los actores que intervienen en él**



La participación y las aportaciones del educador social en los órganos y en la gestión en la Autonomía de Centros es otro de los aspectos clave en el momento de valorar el proceso de incorporación a los centros escolares. Lógicamente, en primer lugar, dependen de su posición en el centro educativo. Nos referimos a su pertenencia a la plantilla de personal y a su integración en la misma, pudiendo asistir y participar en el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. Si su intervención, en segundo término, se realiza desde otras instituciones externas al centro educativo u otras entidades, el profesional podrá tan sólo ser invitado a participar en el desarrollo de los mismos, aportando su opinión pero sin ninguna opción de decidir sobre aspectos integrados en la vida escolar (Sáez Sáez, 2011).

Señalar, finalmente, que se trata en cualquier caso, de propiciar que los estudiantes obtengan una formación universitaria que favorezca los conocimientos que les son precisos y necesarios para dar respuesta a su formación integral, incluida en el eje de la profesionalización y que prolifera en las enseñanzas relacionadas con el ámbito escolar.

## 1.2. Leyes orgánicas de Educación y normativa e instrucciones de las Comunidades Autónomas que regulan la inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar

Las Leyes Orgánicas regulan la actividad educativa del sistema escolar afectando a todo el territorio y se plantean para que puedan ser anclajes en el desarrollo de posteriores Reales Decretos, Instrucciones y Normas.

La vinculación con la Educación Social en el desempeño de su intervención en el ámbito escolar responde a una serie de aspectos que recogen en mayor o menor medida cada una de la Leyes Orgánicas promulgadas: diversidad, equidad, igualdad, medidas de compensación dirigidas al alumnado que, por su situación económica, social y cultural, estén en riesgo de exclusión social.

Las experiencias asociadas con la inclusión del educador o educadora social en el sistema educativo que se están desarrollando en algunas de las Comunidades Autónomas, están reguladas por los propios gobiernos autonómicos, pero la mayor parte de ellas se inician con proyectos de colaboración entre la administración local y la administración educativa, en línea similar a la propuesta que realizó la que fuera Ministra de Educación y Ciencia, Sra. María Jesús San Segundo, quien expuso, ya en octubre de 2004, en la Tribuna de Sociedad y Política en el Foro Europa: *“...Proponemos que las Administraciones educativas estimulen planes de colaboración entre los centros y los servicios sociales municipales y su personal especializado, incluyendo planes de apertura y utilización de las instalaciones escolares para la formación complementaria, la cultura o el ocio de los jóvenes y sus familias...”*.

La contundencia y la rotundidad con la que se expresa el MEC en relación a la necesidad de incorporar nuevos profesionales que aborden e intervengan en problemáticas que persisten en el sistema educativo no es ambigua: *... las características sociales e individuales de una población escolar tan diversa, así como la concepción de la educación no circunscrita a la escolarización y menos aún a la mera instrucción, requiere la concurrencia en el proceso de profesionales de variado perfil. Ya hay profesionales incorporados en la actualidad en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación educativa. No obstante, es necesario garantizar la presencia de otros profesionales del ámbito*

*socioeducativo, como educadores y trabajadores sociales, en un trabajo conjunto con los servicios sociales, de salud y juventud* (M.E.C., 2004:57). Indudablemente, son muchos los procesos y las fases por los que debe transcurrir la inclusión de los educadores y las educadoras sociales, pero sin duda, el que debe dar pie a este inicio es la plasmación de esta necesidad objetiva del sistema educativo en la promulgación de Leyes, Órdenes, Normas e Instrucciones que legislen, normativicen y garanticen esta realidad educativa y social.

### 1.2.1. Leyes orgánicas: LODE, LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE

La Constitución Española de 1978 estableció las orientaciones básicas que actualmente presiden el sistema educativo. En ella, aparecen tres aspectos esenciales: el reconocimiento del derecho a la educación, otros derechos básicos relacionados con ésta -como son la libertad de cátedra, ideológica y religiosa, los derechos humanos y los derechos de los niños- y la descentralización de la administración de la enseñanza.

El reconocimiento del derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben garantizar aparece reflejado en el artículo 27 de la Constitución y se concreta en los principios generales que deben regir la actividad educativa: *Se reconoce el derecho a la educación para todos y la libertad de enseñanza y la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

- **La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE):** Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación en el que desarrolla el precepto constitucional del derecho de todos los españoles a una educación básica y gratuita, sin que puedan existir discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno. De igual forma, concreta los principios y declaraciones que recoge la propia Constitución, enunciando como fines de la actividad educativa los siguientes (art. 2):
  - a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- d) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La LODE también establece los siguientes derechos de la comunidad educativa: *De los padres*, a una educación para sus hijos conforme a los fines establecidos en la constitución y *de los alumnos*, a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad, su integridad y dignidad personales; a participar en el funcionamiento y la vida del centro; a recibir orientación escolar y profesional y las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural; a la protección social en los casos de infortunio familiar o accidente y a asociarse.

- **La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE):** La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) regula el sistema educativo en sus niveles no universitarios y reitera los grandes fines del sistema educativo y los principios de la actividad educativa definidos en la LODE

En primer lugar, la Ley establece que la enseñanza básica comprenderá diez años de escolarización, iniciándose a los 6 años de edad y extendiéndose hasta los 16, es decir, se amplía la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, organizada en dos etapas: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria .

Además, esta Ley Orgánica reordena el sistema educativo y regula las enseñanzas de régimen especial y define los factores que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza y opta por un marco curricular flexible y una enseñanza comprensiva como marco idóneo para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural.

En el Título V, dedicado a la compensación de desigualdades, se establecen los principios para que la Administración Educativa adopte medidas que puedan hacer efectivo el

principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y se Introduce el concepto de *necesidades educativas especiales* y refuerza los principios de normalización e integración formulados en la Ley sobre Integración Social de los Minusválidos.

Igualmente, la LOGSE supone un avance importante para la mejora de la calidad de la enseñanza, estableciendo que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que la favorecen, entre los que señala la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

- **Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE):** Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, profundiza lo dispuesto en la LODE en su concepción participativa y completa aspectos relativos a la organización y garantiza la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes sostenidos con fondos públicos, especificando que estas necesidades educativas pueden ser motivadas por trastornos físicos, psíquicos o sensoriales sino, derivadas también de alteraciones graves de conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida.

La LOPEGCE aborda la participación en el gobierno de los centros y en actividades complementarias y extraescolares y regula también la autonomía de gestión de los centros docentes públicos.

- **Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE):** La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación en su exposición de motivos plantea que la sociedad actual es cada día más compleja: *Los problemas diarios a los que nos enfrentamos necesitan de personas que los conozcan en profundidad y nos ayuden a prevenir y a buscar soluciones a partir de la colaboración y comunicación fluida con los restantes miembros de la comunidad educativa para garantizar la calidad del sistema educativo.*

Hablar de conflictos en la Educación Secundaria, concretamente, es hablar necesariamente de adolescencia. *Ésta, con sus características psicológicas, sociales y familiares, marca la necesidad de una ayuda que asegure el desenvolvimiento integral de la persona para lo que es preciso que la educación no se limite solo a la adquisición de conceptos y conocimientos. Por eso resulta imprescindible contemplar como elementos fundamentales del proceso educativo, las actitudes y valores que conformarán los futuros ciudadanos responsables y solidarios.*

La identificación de jóvenes con *dificultades de integración social por motivos económicos, laborales, familiares o de cualquier tipo, requiere una actuación inmediata y desde espacios normalizados para éste, como puede ser el escolar.*

Asimismo, la interconexión educativa con las familias se hace cada día más necesaria puesto que son los principales agentes en el desarrollo integral de sus hijos. Por ello, tenemos que *propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia*, sobre todo en aquellos casos en los que la situación familiar *afecta de manera poco adecuada al desarrollo de los alumnos*. La educación de los padres, su participación y compromiso en el proyecto educativo así como las relaciones intergeneracionales son asignaturas pendientes del sistema educativo.

- **La Ley Orgánica de Educación (LOE):** La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), expone en el preámbulo la concepción de que la educación es el medio más adecuado para que los jóvenes construyan su personalidad, desarrollen al máximo sus capacidades, conformen la propia identidad personal y configuren la comprensión de la realidad. Esta Ley también plantea como reto conseguir que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que éste bien quede limitado sólo a algunas personas o a determinados sectores sociales. Por eso, en el Título Preliminar, pone de manifiesto los principios en que se inspira el sistema educativo y que son, entre otros:
  - Calidad de la educación para todos los alumnos;
  - Equidad, que garantiza la igualdad de derechos y de oportunidades;
  - No discriminación y la inclusión educativa;



- Flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades de los alumnos;
- Orientación educativa y profesional de los estudiantes,
- Participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno y el funcionamiento de los centros docentes.

El Título II de la LOE hace referencia a los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria porque presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo y encomienda a la Administración educativa el establecimiento de los procedimientos y recursos necesarios para identificar estas necesidades tan pronto como sea posible, así como una distribución adecuada y equilibrada de la escolarización de estos alumnos entre centros públicos y privados concertados. Corresponde también a la Administración educativa dotar los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos. Los criterios para determinar estas dotaciones tienen que ser los mismos para los centros públicos y para los privados concertados.

Este mismo Título II está centrado, también, en la equidad en la educación y a la compensación de las desigualdades. Se tiene en cuenta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por el hecho de presentar necesidades educativas especiales, por dificultades de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historial escolar.

La respuesta educativa adecuada a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión. Se entiende que únicamente de esta manera se garantiza el desarrollo de todos ellos, se favorece la equidad y se contribuye a una cohesión social real. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de tener en cuenta la diversidad de los alumnos como principio, y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos cuantos.

Para atender todas las necesidades de los alumnos, y más especialmente las de los alumnos que de manera temporal o permanente presentan necesidades específicas, no son suficientes los recursos de los que puede disponer la Administración educativa. Por eso,

y en aplicación del artículo 72 de la LOE, a lo largo de este Decreto se hace referencia a otras administraciones que también tienen responsabilidades en materia de menores y adolescentes, con la finalidad de que puedan aportar, mediante acuerdos, los recursos de que dispongan para garantizar y satisfacer con calidad las necesidades de estos alumnos.

En relación a los recursos la LOE establece que los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, para ello, las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan.

Los centros docentes públicos podrán obtener recursos complementarios, previa aprobación del Consejo Escolar, en los términos que establezcan las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa vigente establece. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en cumplimiento de sus fines y deberán ser aplicados a sus gastos, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.

- **Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE):** La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre, destacamos aquellos aspectos más reseñables de su publicación que tienen relación con la temática abordada por la Educación Social en el ámbito escolar.

De este modo, en su Preámbulo afirma que *todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos y detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construye. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.*

*Añade que nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social y de disponer de una educación personalizada y universal.*

La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.

Es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. *Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad.*

Los principios que rigen una sociedad democrática y que la institución escolar debe integrar en su quehacer educativo son: *la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. La educación debe preparar para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.*

En la escuela, el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género son pretensiones que todo sistema educativo alimenta para formar a ciudadanos comprometidos con la sociedad de su tiempo y que cualquiera de las Leyes Orgánicas lo ponen de relieve. La compensación de las desigualdades en educación es uno de los anhelos por los que se establecen los principios legislativos pertinentes para que, al menos, de una forma teórica no se pierda

el horizonte de la justicia y la igualdad social propiciado por el mismo sistema educativo. En este sentido el Artículo 80 fija estos principios:

1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.
2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.
3. Corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus objetivos prioritarios de educación compensatoria.

Destacamos que los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la Programación General Anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

- **Ley Orgánica de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación:** Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación dispone:
  - Que las medidas de compensación educativa se han de ajustar a los principios de colaboración y de convergencia de las intervenciones, de la normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social.

- Que es uno de los objetivos del Real Decreto, impulsar la coordinación y la colaboración de la Administración educativa con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organización no gubernamentales para la convergencia y el desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situaciones de desventaja.
- Que en coherencia con el proyecto educativo, los centros establecerán en los correspondientes proyectos curriculares de etapa, en el marco de la atención a la diversidad, las medias de flexibilización, adaptación y diversificación necesarias para adecuar la atención educativa al alumnado con desventajas.
- Que adoptarán medidas para concertar con otras administraciones públicas y con entidades públicas privadas sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas conjuntos de intervención global a favor de los colectivos sociales culturales desfavorecidos.

Las actuaciones de compensación educativa se dirigirán a la consecución de los siguientes objetivos:

- i. Garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción de todos los alumnos en la educación, independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de procedencia y de cultura.
- ii. Facilitar la integración social y educativa del alumnado potenciando actitudes de aceptación y respeto mutuo.
- iii. Proporcionar una respuesta educativa adecuada y de calidad al alumnado que se encuentra en situaciones personales, sociales, económicas y culturales desfavorecidas, mediante el establecimiento de acciones de compensación educativa con la finalidad de facilitar la consecución de los objetivos de la enseñanza básica.
- iv. Favorecer estrategias organizativas y curriculares que, promoviendo el desarrollo de aptitudes y actitudes positivas, potencie la educación intercultural respetando las diferencias existentes entre las diversas culturas y compartiendo todos aquellos valores que las pueden enriquecer mutuamente.

- v. Posibilitar la atención específica del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular apoyando la adquisición de las competencias curriculares y lingüísticas necesarias para su plena incorporación al sistema educativo.

Los **Criterios de intervención y participación** que refleja el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, en su Capítulo II, artículo 11, 12 y 13 se refieren a:

1. Las actuaciones de compensación educativa se dirigirán, en los ámbitos interno y externo de la acción educativa, a favorecer la inserción y promoción del alumnado social y culturalmente desfavorecido. Será responsabilidad de los equipos directivos de los centros la coordinación de actuaciones de compensación educativa que se desarrollen en los ámbitos interno y externo.
2. En el ámbito de la compensación educativa interna, los equipos docentes, en colaboración con los servicios de apoyo externo, desarrollarán medidas para:
  - a) La adaptación y diversificación curricular que garanticen la adecuación de la respuesta educativa a los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado en situación de desventaja.
  - b) La flexibilización organizativa, mediante la planificación de horarios, agrupamientos, actividades complementarias y extraescolares y la adecuada distribución de los recursos.
  - c) La programación de actividades de acogida e integración y de aquellas destinadas a reducir el desfase escolar.
  - d) La programación de experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización del alumnado.
3. En el ámbito de la compensación educativa externa, los equipos docentes, en colaboración con los servicios de apoyo externo, y con las entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en programas comunitarios, desarrollarán actuaciones con respecto a:

- a) Programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros.
  - b) Programas de orientación y formación familiar.
  - c) Programas de escolarización, seguimiento y control del absentismo escolar.
  - d) Programas socio-educativos de educación no formal.
4. Los Consejos Escolares de estos centros, en las condiciones que se regulen, podrán incorporar, con voz pero sin voto, representantes de las entidades y organizaciones públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en los programas destinados al alumnado perteneciente a grupos social y culturalmente desfavorecidos.
5. Para la realización, con carácter gratuito, de actividades extraescolares y complementarias dirigidas al conjunto de la comunidad educativa y a la compensación de las desigualdades, los Consejos Escolares, en el ámbito de sus competencias, podrán establecer convenios de colaboración con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro.

**Artículo 12.** Actuaciones de compensación educativa en educación infantil y primaria:

1. En estas etapas, las actuaciones de compensación educativa tendrán carácter preventivo y se regirán por el principio de normalización, evitando la adopción de fórmulas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter segregador. Con carácter excepcional, en Educación Primaria, los centros podrán adoptar modelos organizativos que, durante parte del horario escolar, permitan la atención del alumnado, individualizada o en pequeño grupo, para facilitar la adquisición de objetivos específicos.
2. Con carácter general, la atención educativa será realizada conjuntamente por el profesorado tutor y el profesorado de apoyo, potenciando la adopción de fórmulas organizativas flexibles para responder a los diferentes intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo que presente el alumnado.

3. Los centros que desarrollen actuaciones de compensación educativa serán considerados centros de atención preferente para los equipos de orientación educativa y psicopedagógica generales y de atención temprana, que colaborarán con los centros y con otros servicios de la administración en la orientación a las familias, la detección de necesidades y la planificación de la respuesta educativa a estos alumnos, previa valoración de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

En relación a las **actuaciones de compensación educativa en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria**:

- A. Los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, y los Servicios de Orientación respectivos, establecerán el plan de coordinación necesario para que, en el cambio de etapa, se garantice la continuidad de la escolarización y de la atención educativa del alumnado destinatario de este Real Decreto, previniendo el absentismo y los abandonos prematuros.
- B. En los Institutos de Educación Secundaria que desarrollen actuaciones de compensación educativa, el plan de acción tutorial considerará especialmente la integración y fomento de la participación del alumnado a que se refiere este Real Decreto. Asimismo, contemplará el desarrollo de acciones encaminadas a favorecer la convivencia y el conocimiento, respeto y valoración de la diversidad social y cultural.
- C. En Educación Secundaria Obligatoria las actuaciones de compensación educativa tenderán a promover el adecuado desarrollo del proceso educativo del alumnado y se regirán por el principio de normalización. Los departamentos didácticos, con el apoyo del Departamento de Orientación, incluirán en las programaciones didácticas los procedimientos para adecuar la respuesta educativa al alumnado procedente de grupos sociales y culturales desfavorecidos.
- D. Previo informe y evaluación psicopedagógica del Departamento de Orientación, en el primer y segundo ciclos de la etapa, los centros podrán adoptar fórmulas organizativas excepcionales que permitan, durante parte del horario escolar, la



atención específica de grupos de alumnado, para proporcionarles una respuesta educativa adaptada a sus intereses, motivaciones o necesidades de refuerzo.

- E. Los proyectos curriculares de los Institutos de Educación Secundaria que desarrollen actuaciones de compensación educativa, contemplarán dentro de su espacio de optatividad materias acordes con los intereses, motivaciones y expectativas del alumnado en desventaja.
- F. Al finalizar la escolarización obligatoria, el Departamento de Orientación realizará la orientación escolar y profesional del alumnado a que se refiere este Real Decreto, con el objeto de favorecer la continuidad de su proceso educativo en otras etapas o programas específicos y de facilitar su transición a la vida adulta y laboral.

### 1.2.2. Instrucciones y normativa específica de las diversas Comunidades

#### Autónomas

En la Constitución se establecen las bases de la descentralización de la administración de la enseñanza en el Estado de las Autonomías, es decir, la distribución de las competencias educativas entre la Administración central y las Comunidades Autónomas. En virtud del artículo 148.1.17 de la Constitución, las Comunidades Autónomas pueden asumir competencias de ordenación y administración del sistema educativo en su ámbito de gestión, con excepción de aquellas que forman parte de la llamada «reserva competencial del Estado». En la misma línea del anterior planteamiento, se acababan de iniciar procesos de regulación normativa en determinadas Comunidades Autónomas que iniciaban el camino de la incorporación de recientes titulaciones universitarias al campo profesional de estudio e investigación con sus correspondientes nóveles profesionales -educadores y educadoras sociales- al ámbito educativo, tanto en el nivel de la iniciativa pública como en el de la privada-concertada.

El papel de los educadores sociales en los centros escolares se ha desarrollado de manera muy irregular dependiendo de los territorios y de las peculiares políticas educativas impulsadas por cada administración autonómica (Castillo, Galán y Pellissa, 2012:5). Es evidente que las oportunidades laborales, la situación contractual y las posibilidades que ésta ofrece o deja de

ofrecer, pueden ser definitivas para la consolidación de su presencia en la escuela. Sin embargo no por ello hemos de dejar de reflexionar desde una perspectiva profesional, sobre las limitaciones y aspectos que están quedando pendientes de este proceso de incorporación.

Las Comunidades Autónomas de Extremadura, Castilla-La Mancha y la de Andalucía, amparándose en su propia legislación y normativa, articulan la inclusión de la Educación Social en los centros educativos públicos, tanto de Educación Primaria (EP) como en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las que se mantiene un colectivo de educadores y educadoras sociales cuyo acceso a su cometido profesional responden a las funciones, objetivos y tareas encomendadas en dicha normativa.

**Comunidad Autónoma de Extremadura:** En las Instrucciones, de 25 de octubre de 2002, de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de educación secundaria de la red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

De acuerdo con el modelo educativo que la Junta de Extremadura ha planteado desde que asumió el ejercicio efectivo de las competencias educativas, se considera necesario asegurar un desarrollo integral de los alumnos y alumnas no limitado, tan sólo a la adquisición de conocimientos puramente académicos, sino que contempla también como elementos fundamentales del proceso educativo, a las actitudes y valoraciones que conformarán los futuros ciudadanos responsables y solidarios.

La justificación de que se dote a los centros de educación secundaria de educadores sociales, se basa, en primer lugar, en la constatación de que dichos centros, como reflejo de la sociedad actual, presentan una realidad cada vez más compleja y las situaciones problemáticas que en ellos pueden darse, necesitan de profesionales que las conozcan en profundidad y que por su formación específica puedan ayudar a prevenirlas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la Comunidad educativa.

Esta complejidad se hace más patente en la Educación Secundaria, por las características psicológicas, sociales y familiares del período de la adolescencia, en el que por su edad se halla el alumnado que cursa esta etapa educativa.

En particular, se hace especialmente necesaria la interconexión educativa con las familias puesto que todavía a esta edad son agentes principales en el desarrollo integral de sus hijos, por lo que es imprescindible propiciar cauces de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia, sobre todo en aquellos casos en los que la situación familiar pudiera afectar de manera inadecuada al desarrollo de los alumnos.

Además, los centros educativos se encuentran situados en contextos determinados, donde existen una serie de instituciones que cuentan con recursos que pueden ser aprovechados en beneficio de la comunidad educativa.

Todos ellos son factores que justifican la dotación con estos profesionales a los Centros de Educación Secundaria de la Red pública dependiente de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y que, por otra parte, son la concreción del compromiso al respecto del Presidente de la Junta de Extremadura en pro del afianzamiento de la educación en la Comunidad Autónoma.

El educador social en los IES e IESO de la Comunidad de Extremadura es la persona especializada que, siguiendo las instrucciones del Equipo Directivo y en coordinación con los distintos Órganos de Centro, especialmente Departamento de Orientación, Tutores y Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, participa en el diseño y ejecución de actuaciones encaminadas a favorecer la convivencia escolar, implicando a los distintos sectores de la Comunidad Educativa y a ésta con el entorno social en el que está inmersa. Así mismo, se ocupa de detectar los factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables.

El educador social de cada centro pertenece al Personal de administración y de servicios adscrito al instituto, por lo que de acuerdo con el Artículo 34 del ROC, dependerá organizativamente del Secretario del Centro que es quien ejerce por delegación del Director y bajo su autoridad la jefatura de este personal. En relación a las funciones generales de su competencia se indican las siguientes:

- a) Elaboración de propuestas de programas de convivencia en el Centro Educativo para su incorporación al Proyecto Educativo de Centro y la PGA.
- b) Redacción de propuestas para fomentar las relaciones del Centro con el entorno social en que está encuadrado, para su incorporación a la PGA.

- c) Realización y evaluación de los programas de convivencia y relaciones entre sectores de la Comunidad Educativa y de ésta con el entorno social que hayan sido incluidos en el Proyecto Educativo de Centro y en la PGA.
- d) Colaborar en el cumplimiento de las normas que aseguren la permanencia del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el recinto del Centro durante toda la jornada escolar, según lo establecido en la Orden, de 4 de julio de 2002, y el Reglamento de Régimen Interno, en su caso.
- e) Colaboración en el desarrollo de programas de Salud Escolar y de Educación para la Salud.
- f) Seguimiento de las situaciones de absentismo escolar en colaboración con el Departamento de Orientación y el tutor de cada grupo.
- g) Colaboración con el Departamento de Orientación en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos, así como en el seguimiento de los mismos.
- h) Colaborar con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en la programación y desarrollo de actividades culturales y deportivas.
- i) Colaborar con el Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares en la organización de la Biblioteca del Centro y en el desarrollo de programas específicos de animación a la lectura.
- j) Programar y ejecutar, con el Departamento de Orientación y el Equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
- k) Participar en programas de formación de padres/madres.
- l) Y aquellas otras que le sean encomendadas por el Equipo Directivo del Centro encaminadas a favorecer la convivencia escolar.

En cuanto a las funciones específicas de su competencia se destacan las que a continuación se enumeran:

- a) Recepción diaria del alumnado de Enseñanza Obligatoria transportado a su llegada al Centro o a sus inmediaciones; acompañamiento de ese alumno hasta el interior del mismo y acompañamiento al mismo alumnado hasta su subida al transporte escolar al finalizar la jornada escolar.
- b) Informar al Equipo Directivo del Centro y a las familias de cualquier incidencia producida en el transporte escolar.
- c) Programar y ejecutar, en colaboración con los Tutores, el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo del Centro actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias del alumnado transportado, sobre la marcha académica de cada alumno/a, la vida del Centro y las actividades a desarrollar en el mismo.

Para completar las funciones y cometidos, perfilar y ampliar la responsabilidades que adquiere un educador social se publican Instrucciones, de 7 de julio de 2004, de la Secretaría General de Educación, por la que se concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización y funcionamiento los Centros de Educación Secundaria dependientes de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. En ellas, el educador y educadora social, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Secretario/a de los Centros sobre el Personal de Administración y Servicios, se integrará funcionalmente en el Departamento de Orientación, participando desde sus propias responsabilidades profesionales en las funciones que a dicho Departamento se le asignan en el ROC, colaborará, asimismo, en el desarrollo de las funciones del Departamento de Actividades complementarias y Extraescolares.

A instancias del Director, el educador/a Social podrá participar, con voz pero sin voto, en las sesiones de los órganos de participación en el control y gestión de los centros y en las comisiones que se formen en el seno de éstos, cuando se traten asuntos relacionados con sus funciones. En todo caso, formarán parte como miembros de pleno derecho de la comisión de convivencia del Consejo Escolar a la que se refiere el Art. 8 del RD 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos.

También se tienen en cuenta, de modo especial, la nueva realidad educativa extremeña caracterizada por la presencia generalizada de las Tecnologías de la Información y Comunicación, la potenciación de la enseñanza de los idiomas que se traduce en la existencia

de Secciones Bilingües, y el énfasis en el desarrollo integral del alumnado que se remarca con la presencia de educadores Sociales en los Centros. (...)

Los tutores colaborarán activamente con la Jefatura de Estudios en las actuaciones recogidas en el Reglamento de Régimen Interior encaminadas a mejorar la convivencia así como a evitar el absentismo escolar, y contando con el apoyo del educador social del centro. (...) y deberá incluir dos períodos complementarios semanales para la atención a los padres, la colaboración con el Jefe de Estudios, con los Departamentos de Orientación y Actividades Complementarias y Extraescolares, con el educador social y para otras tareas relacionadas con la tutoría.

**Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha:** La Orden, de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se desarrollan determinadas medidas contempladas en el Plan para la Mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha. En su apartado undécimo, punto uno, establece que se dotará a los centros que lo justifiquen suficientemente, previa demanda e informe favorable de la Inspección Educativa, por la problemática de convivencia, de un educador social para que actuando de forma coordinada con el tutor y el orientador desarrolle tareas de mediación y control en colaboración con las familias y con otras instituciones.

Entre los criterios exigidos para justificar la dotación de un educador social a los centros, se tienen en cuenta tal y como señala el Plan de Mejora de ESO:

- La existencia en el centro de un porcentaje significativo de población inmigrante o de minorías étnicas.
- La ubicación del centro en alguna zona especialmente conflictiva por su nivel económico, social o cultural.
- La existencia de situaciones significativas de absentismo escolar.
- La existencia de situaciones de conflicto en el centro.

Asimismo, desarrollará medidas para asegurar la asistencia regular del alumnado a las clases, actuando en aquellas situaciones de alto riesgo con acciones positivas de control y prevención del absentismo escolar.

Es importante destacar la regulación que ofrece la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha para la necesaria cobertura de puestos de trabajo por funcionarios interinos, al objeto de dotar a los Centros de Educación Secundaria, con la figura de un educador social con un perfil específico y en ausencia de bolsa de trabajo para ello, esta Consejería, en uso de las competencias atribuidas en el art.7.4 de la Ley 7/2001, de 28 de junio, de Selección de Personal y Provisión de Puestos de trabajo ha resuelto convocar oposición, para el nombramiento de funcionarios interinos del Cuerpo Técnico, Especialidad educador social. (...)

Las Instrucciones, de 1 de septiembre de 2003, de Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias por las que se define el plan de actuación de los educadores y las educadoras sociales en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria en el marco del Plan para la mejora de la Educación Secundaria en Castilla La Mancha. Estas Instrucciones ponen de relieve el desarrollo de tres programas:

- A. Seguimiento del absentismo escolar: control y supervisión de las faltas de asistencia al instituto del alumnado y favorecer actitudes y conductas favorables para su permanencia.
- B. Promoción de la Convivencia: Se incluye el programa de atención individualizada, el seguimiento de sanciones y el programa de coordinaciones externas.
- C. Animación Sociocultural: Se pretende dinamizar la vida del centro educativo para ello es necesario poner en marcha actividades extraescolares y complementarias y dinamizar el movimiento asociativo relacionado con el centro.

**Comunidad Autónoma de Andalucía:** Los principios básicos que inspirarán la Ley de Educación de Andalucía son cinco, basados en unos valores que orientan la propuesta legislativa en base a dar respuesta a los retos anteriormente planteados. La pretensión es la de lograr un sistema educativo en el que se contemple:

- La búsqueda de la igualdad y se consideren las diferencias como legítimas y como elemento enriquecedor para lograr una sociedad cada vez más cohesionada en la que se asiente la convivencia.
- La formación integral de los sujetos que atienda a su desarrollo intelectual, su desarrollo afectivo, expresivo y social, tanto como individuos como, también, ciudadanos.
- La formación de las personas para que contribuyan al desarrollo económico y social han de ser compatibles con el respeto a los derechos de las generaciones futuras.
- El sistema educativo desarrollado como modelo de la vida social y la elección de la participación como medio para implicar a todos y todas en la empresa colectiva que representa la educación.
- La modernización y mejora permanente del sistema y la renovación pedagógica.

En el proceso seguido a la promulgación de la Ley de Educación de Andalucía y, tanto para su elaboración, consenso y aprobación, como de las aportaciones que por el mismo medio se realizaron a la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, de trabajo de interinos para su nombramiento en los Equipos de Orientación Educativa, que se cerró en junio de 2007, la Junta de Andalucía hace públicas unas orientaciones para la intervención del educador social en el ámbito educativo con fecha de abril de 2007 que son extraídas de las copiosas aportaciones que recibe la Consejería de Educación del procedimiento de debate y consenso que se inicia el año 2005 para establecer los valores, principios, recomendaciones, medidas para el debate y tramitación parlamentaria de la Ley de Educación de Andalucía y que sirven como brújula de trabajo al primer contingente de profesionales de la Educación Social que comienzan su relación laboral en la primera bolsa para el curso 2006-2007 a través de la resolución, de 16 de octubre de 2006, de la Dirección General de Recursos Humanos por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional durante el curso 2006-2007 en puestos de Educación Social en el ámbito educativo (Junta de Andalucía, 2007:2).

Transcurridos estos dos cursos (2006-2007 y 2007-2008) se convoca oposición libre para cubrir un número mayor de plazas (en la actualidad 76) del cuerpo A 2018 de educadores



Sociales en el sistema educativo andaluz. Finalmente en BOJA, de 25 de octubre de 2009, y tras un largo proceso se publican los nombramientos de las funcionarias y funcionarios del cuerpo de educadoras y educadores Sociales en los Equipos de Orientación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. A partir de la consolidación del colectivo de educadores sociales se publican las Instrucciones en julio de 2011.

**Comunidad Autónoma de Islas Baleares:** En diciembre de 2008 comenzó un proceso a través de un convenio de colaboración entre la Consejería de Asuntos Sociales, Promoción e Inmigración y la Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de las Islas Baleares, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar en los centros educativos de secundaria, aplicando un programa experimental (Programa para la mejora de la convivencia escolar) en ocho IES de las Islas Baleares.

Con la denominación de Técnico de Intervención Socioeducativa (TISE) y con un contrato de obra y servicio, son los encargados de diseñar y aplicar el programa, que comenzaron a ejecutar, de manera experimental, el 7 de enero y se concluyó, en la primera fase, el 30 de junio de 2009. El programa fue reanudado el primer día del curso 2009/2010 para poder completar la implementación del curso escolar, aunque la crisis también hizo sucumbir este Programa TISE.

Considerando que, hoy en día, las demandas sociales y educativas de la comunidad educativa en general necesitan un conjunto de agentes multidisciplinares que ayuden a dar una respuesta satisfactoria a esta realidad compleja y cambiante, porque se concretan otras relaciones entre el mundo educativo y el social. Para conseguirlo es necesaria la intervención socioeducativa, porque aporta estrategias para alcanzar un nivel más elevado de socialización, unas competencias sociales que nos permitan vivir en la diversidad y la heterogeneidad. En definitiva, adquirir conductas prosociales que nos permitan vivir mejor y en paz.

Con la inclusión de los TISE en los centros de educación secundaria pretendemos aportar soluciones a los problemas de nuestra sociedad que estén orientadas al futuro: Hemos de intentar cambiar las actitudes de los profesionales, potenciar la inclusión social e incorporar la intervención socioeducativa como un elemento diferenciador. Las funciones del educador social están muy en la línea del programa que ha sido desarrollada este año en las Islas Baleares. Principalmente, han trabajado en programas con las siguientes funciones:

- Elaboración de propuestas de programas de convivencia y abordaje de situaciones conflictos en el Centro Educativo para su incorporación al Proyecto Educativo de Centro y la Programación General Anual.
- Elaboración y participación de propuestas relacionadas con la formación permanente del profesorado.
- Coordinación y asesoramiento en la realización y evaluación de los programas de convivencia social del Centro Educativo.
- Proporcionar criterios para la planificación de la Educación Compensatoria y Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Seguimiento de las situaciones de Absentismo Escolar de manera conjunta con los demás miembros del Equipo de Orientación, Equipo Directivo y Tutores.
- Participar en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones entre familias y Centro Educativo (familias en situación de riesgo social, AMPAS, Escuelas de Padres, etc.).
- Fomentar las líneas de coordinación entre los Centros Educativos y los Servicios Sociales de Comunidad.
- Participación y asesoramiento en la elaboración de propuestas y programas encaminados a trabajar las áreas transversales tanto en el aula como en el propio Centro Educativo.

Lamentablemente esta experiencia de colaboración triangulada a través de un convenio marco entre la Consejería de Asuntos Sociales, Promoción e Inmigración y la Consejería de Educación y Cultura del gobierno de Islas Baleares no se renovó y con ello se clausuraron las grandes y esperanzadoras expectativas abiertas. Este tipo de programa cuyo eje central giraba en torno a la inclusión del educador social en los centros escolares y que arraigaba su planificación en la viabilidad de unas funciones realistas y cuyo nivel de competencia lo podría desarrollar el educador o educadora social asignados a este número de centros concretos.

**Comunidad Autónoma de Cataluña:** En Cataluña, gozan del conocimiento de la población, la participación de los educadores sociales, de los Servicios Sociales de Atención Primaria de los Ayuntamientos, en proyectos relacionados con los centros escolares.

Sin embargo, es a partir de 1985, cuando encontramos actuaciones formalizadas de trabajo conjunto entre la administración educativa y la local. En estos proyectos y, de forma general, se destacan los aspectos siguientes:

*Proyectos Generales:*

Este tipo de clasificación de proyectos se desarrollan desde los Equipos Básicos de Asistencia Social Primaria, los cuales se relacionan con las escuelas y que se dividen en tres ámbitos diferentes: los centros abiertos, las aulas de estudio y los proyectos orientados a los más pequeños, donde se trabajan aspectos relacionados con la psicomotricidad y expresión corporal.

Las áreas de actuación son el desarrollo de la personalidad, de los aprendizajes, del conocimiento del entorno y del área de la salud.

La relación con el equipo educativo escolar es constante y coordinada. Asimismo, se dispone de la información personal y familiar del entorno con el objetivo de facilitar la intervención socioeducativa de manera conjunta, escuela, familia y educador social.

*Proyectos Específicos:*

- a) Absentismo Escolar: Desde hace años, se ejecuta un proyecto específico de seguimiento y control del absentismo los barrios y municipios.
- b) Mediación Escolar: La conciliación mediadora que hace el educador social en el contexto de la escuela es diversa y recibe demandas muy heterogéneas:
  - Facilita la comunicación entre las partes.
  - Contextualiza los hechos entre las partes implicadas.
  - Ofrece un abanico de posibilidades para abordar las dificultades.

A raíz de la diversidad de problemáticas que pueden surgir, se trabaja en equipo interdisciplinar y en coordinación son maestros, padres, monitores de comedor, personal de administración y auxiliar, psicólogos y pedagogos.

- c) Gestión y Tramitaciones: Los educadores sociales de servicios sociales de atención primaria intervienen en el ámbito escolar durante el periodo de preinscripción académica, principalmente al inicio de la escolaridad y al final de la etapa de primaria, en coordinación con los servicios de educación de los Ayuntamientos y los Equipos de Atención Pedagógica de la zona.

El contacto directo con las familias, entre otras funciones, permite realizar valoraciones de la situación y detección de necesidades educativas especiales, derivadas de situaciones sociales desfavorables (no exclusivamente económicas), lo cual se hace constar en las preinscripciones y permite la coordinación con la escuela y con los equipos especializados. Durante el primer trimestre escolar se realizan numerosas gestiones orientadas a facilitar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades durante su integración en el marco escolar y durante su permanencia:

- Información y ayuda para la tramitación becas para compra de libros, para comedor, transporte y guarderías.
- Tramitación de ayudas municipales especiales para casos excepcionales.

La intervención educativa respecto a gestión, a menudo queda condicionada a situaciones, como cambios de residencia, familias emigrantes que llegan al municipio una vez iniciado el curso escolar, problemáticas familiares, que hace necesaria la intervención del educador social y de recursos especializados durante el curso escolar.

- d) Trabajo en Red: Una de las características del trabajo del educador social es la necesidad de trabajo en Red, lo cual permite tener una perspectiva globalizadora, optimizar los recursos y enmarcar la intervención desde el trabajo comunitario. La intervención educativa es global por propia definición, por lo que los niveles de coordinación, respecto al ámbito escolar, son:

- Inspección Educativa.
- EAP, equipos directivos, coordinadores pedagógicos, maestros de educación especial.

- Tutores.
  - AMPAS.
- e) Salud escolar: Para finalizar, hay que hacer especial mención al trabajo realizado desde los equipos de salud escolar, con los que se trabaja de forma continua y al programa de atención y apoyo a las familias, de los cuales forma parte un educador social junto con otros profesionales.
- f) Aulas de integración: educadores sociales que participan en aulas con la población inmigrante recién llegada a los municipios.
- g) Comisiones sociales o de atención a la diversidad en los centros escolares: Desde mediados de los noventa se establecen circuitos que aseguran la atención con infancia, adolescencia y juventud en riesgo y que ordena la intervención profesional en los centros de Educación Primaria, institutos, educación compensatoria, equipos de servicios sociales y psicopedagógicos, todos ellos son equipos que trabajan y mantienen la colaboración y coordinación. El objetivo es dar respuesta a la problemática escolar, primaria y secundaria en particular, por lo que se crean las Comisiones Sociales (CS) en los centros escolares.

Las CS son un órgano de coordinación entre las diferentes entidades y administraciones afectadas, donde se diseñan estrategias globales y/o específicas para dar respuestas concretas a las necesidades detectadas a nivel escolar. Los profesionales que forman las CS son educadores sociales, psicopedagogos, directores de centros escolares y maestros de compensatoria. Las funciones del educador social de las CS son:

- Trabajo directo con niños y adolescente, interviniendo en casos de absentismo escolar, riesgo, procesos de inserción y asignación de ayudas (becas).
- Asesoramiento social y detección de situaciones de riesgo, y derivación a los servicios de atención especializada.
- Generar y fomentar dinámicas socioeducativas.
- Interacción escuela-barrio, y promoción para la utilización de recursos.

- Ser referente de los equipos de atención primaria en los centros escolares, interviniendo en todos los casos en los que se trabaja con familias desde servicios sociales.
  - Participación en las propuestas y evaluaciones de casos para favorecer procesos de socialización y promoción social desde las AMPA, las asociaciones estudiantiles, (...).
- h) Las Unidades de Escolarización Compartida (UEC) o las Unidades de Escolarización Externa (UEE): Las UEC aparecen en el territorio catalán con la promulgación de LOGSE, aunque tuvieron su origen ligadas al de las aulas-taller o pre-talleres (dos conceptos diferentes que se refieren a la misma tipología de servicio) y lo hicieron tomando su relevo, aunque si miramos hacia atrás, las aulas-taller nacen de la mano de los centros abiertos (Moreno González, 2005).

Se crean para garantizar la atención educativa necesaria al alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de la inadaptación al medio escolar, en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria y de manera excepcional algunos de estos alumnos podrán seguir parte de las enseñanzas correspondientes a esta etapa en Unidades de Escolarización Compartida (UEC), donde se les ofrecerán actividades específicas adaptadas a sus necesidades.

El Departamento de Educación ha llegado a acuerdos con determinadas entidades y corporaciones locales para poder ofrecer estas actividades complementarias, desde las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), considerando la experiencia y la especialización en la atención a jóvenes con riesgo de marginación, con rasgos de inadaptación social, con conductas agresivas, predelictivas o de otros de naturaleza similar.

La escolarización en estas unidades comportará una escolarización compartida con el centro docente en el que el alumno/a esté matriculado/a, del cual continuará dependiendo a los efectos académicos y administrativos.

La escolarización compartida es una medida extrema destinada a los alumnos con un bajo rendimiento académico y trastornos de conducta graves, por lo cual se aconseja su escolarización -al menos en parte del horario lectivo- en estos centros, pero sin

perder la vinculación con el instituto. Se atiende a los jóvenes en grupos reducidos y realizando adaptaciones curriculares personalizadas (Moreno González, 2006).

Sin embargo, a pesar de todas estas medidas (atención a la diversidad, UAC's), siempre quedan *alumnos que presentan de forma reiterada y continua desajustes conductuales graves, absentismo injustificado o fuerte rechazo escolar de manera que imposibilitan la convivencia en el centro* Para estos alumnos el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha creado las Unidades de Escolarización Externa (UEE).

Si bien la Resolución por la que se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento de la UAC's en los institutos que imparten Educación Secundaria Obligatoria y del procedimiento de adscripción del alumnado a las UEE dio luz verde a la aparición de las UEE con el objetivo de garantizar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de la inadaptación al medio escolar o grave retraso en los aprendizajes, es también cierto que esta normativa es sutil y deja muchas cuestiones apuntadas pero sin resolver (Del Arco, 2001).

A través de las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación Educativa, de septiembre de 1997, en el apartado 2.3. se establecen los procedimientos y las condiciones de adscripción del alumnado a las UEE.

El resto de cuestiones, como las relativas al desarrollo curricular, aspectos organizativos, la formalización de informes de los responsables en derivar alumnos a las UEE, la evaluación de estos alumnos, los requisitos que aseguren el retorno al centro de ESO de procedencia, las condiciones de las entidades que ofertan estas actividades complementarias al Departament d' Ensenyament configurando estas unidades de escolarización, etc, son cuestiones que se vienen resolviendo a través de documentos internos que el mismo Departament facilita a las UEE's operativas, así como a los IES a los cuales están adscritas estas unidades (Del Arco, 2001).

**Comunidad Foral de Navarra:** En marzo de 2007, el Departamento de Educación y varios Sindicatos (CCOO, STEE-EILAS, CSIF, AFANPND y UGT) firman un preacuerdo del Pacto pero que no se llega a publicar de forma oficial para la mejora de la enseñanza en Navarra.

En uno de los puntos de la Intervención Social en Secundaria se recogía: *Se dotará de personal a media jornada a los institutos de Educación Secundaria que impartan ESO y que tengan más del 10% de alumnado extranjero. Igualmente, se dotará de personal de intervención social a jornada completa a los IES que impartan ESO, que tengan más de un 30% de alumnado extranjero.*

El perfil de este personal de intervención social contempla que serían plazas de nivel B cuyo acceso se realizaría mediante oposición. Hasta que se convoquen dichas oposiciones deberá realizarse contrataciones de interinidad, previa elaboración de una lista con criterios que se determinen.

En el transcurso de los meses se volvió a ampliar este porcentaje siendo modificado por un 20% aunque no se puso en marcha.

Actualmente, la figura del educador o educadora social en los Centros Educativos de Educación Primaria o de ESO no existe de manera regulada o formalizada.

Hay una experiencia de un Centro de Atención Familiar (CAF), que es un recurso de titularidad municipal gestionado por la empresa PAUMA, que ofrece servicios, entre otros muchos, donde trabajan Integradores Sociales. Estos son los servicios o programas en concreto:

- a) Promoción de la Convivencia: acciones dirigidas a promover una convivencia adecuada en los espacios no formales del medio escolar, a través de la dotación de recursos frente a la realidad de conductas violentas y a un positivo abordaje de los conflictos. Dirigido al alumnado de Educación Primaria y secundaria y diferentes profesionales de la comunidad educativa.
- b) Además, desde los Servicios de Sociales de los pueblos y las unidades de barrio en Pamplona y en el marco de los Programas de Infancia y Familia tiene acceso a los centros educativos educadores y educadoras sociales (aunque mayoritariamente están contratados como TIS), trabajando conjuntamente en reuniones de coordinación con tutores, orientadores y jefes de convivencia, reuniones en las cuales, a veces, también pueden estar representantes de los padres y del alumnado tratando temas que mejoren la atención y convivencia, entre otros, del centro escolar.



- c) Por otro lado, también pueden acceder educadores que trabajen en asociaciones o empresas para un encargo determinado sobre temas de prevención de la drogadicción, violencia de género, ...

**Comunidad de Murcia:** En la Comunidad Autónoma de Murcia o Región de Murcia la inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar es inapreciable en tanto que no existen todavía o bien convenios o contrataciones ad hoc por parte de la Administración Autonómica con entidades que pudieran desarrollar programas ni a través de la modalidad Externalizadora ni tampoco en la Integradora.

**Comunidad de Valencia:** Existen diversas experiencias municipales de incorporación de educadores sociales en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, como refuerzo a la labor que realizan maestros y profesores.

Se han estado desarrollando programas de carácter preventivo en los Programas de Garantía Social. En determinados pueblos de Valencia se promovió la fórmula de aplicar planes de fomento del empleo dirigidos a jóvenes que acaban de finalizar sus estudios como educadores sociales y que son contratados para desarrollar programas preventivos en los institutos.

**Comunidad Autónoma del País Vasco:** En esta Comunidad Autónoma la presencia de educadores y educadoras sociales en los centros educativos es inexistente por lo que no se han obtenidos los resultados deseados después de realizar propuestas a entidades públicas y privadas para su inclusión en los centros escolares atendiendo, sobre todo, a la aplicación de programas de carácter preventivo en las diferentes etapas de la escolarización obligatoria y con especial incidencia en el primer ciclo de la etapa de ESO.

En esta Comunidad Autónoma como experiencia destacable se puede mencionar en la que participa un grupo de educadores Sociales de forma voluntaria, llevando a cabo varios Proyectos de Comunidades de Aprendizaje en el espacio o el marco escolar, adaptándose de forma natural a algunas de las funciones que tiene encomendada la Educación Social.

Cabría incidir en lo oportuno que resulta que los educadores Sociales participen de manera activa en los programas de Comunidades de Aprendizaje al pretender involucrar al conjunto de familias diana de los educadores sociales, en una experiencia que busca unos resultados tan normalizadores y superadores de sus endemismos excluyentes. En estos programas tienen eco las características propias de la Educación Social; su metodología basada en el carácter educativo y social. La participación del educador social se podría presentar en varios niveles:

- Activadores de procesos de participación familiar, en aquellos casos donde no exista.
- Colaboración en el tratamiento e identificación de casos; familias que no participan por desconocimiento de lo que acontece debido a un proceso de autoexclusión.
- Observatorio. Antena social de las realidades del barrio, recogiendo y proponiendo nuevas líneas de actuación o modificación de las actuales, en función de la información generada con relación a los usuarios, servicios sociales y recursos de la comunidad.
- Dinamizadores de coordinación comunitaria. Llevar a cabo un modelo de coordinación de programas entre el Servicio Social de Base, el Centro Escolar y otros recursos que homogenice los criterios y protocolos de actuación e integre la comunicación y colaboración entre los agentes implicados.
- Agentes activos dentro del marco escolar como dinamizadores de aula.

**Comunidad Autónoma de Aragón:** El Proyecto de Integración de Espacios Escolares (PIEE), es un proyecto dinamizador de actividades extraescolares que oferta la posibilidad de utilizar el ocio y tiempo libre de los adolescentes y jóvenes de forma responsables a través de una figura, el animador cultural, que cumple indefectiblemente con funciones que desempeña un educador social.

Surge en el curso escolar 1986-1987 a propuesta del Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE), del que un curso más tarde se hizo cargo el Servicio Municipal de la Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza.

En la actualidad, es un proyecto promovido por el Ayuntamiento de Zaragoza que cuenta, además, con la colaboración de la Diputación General de Aragón y la Federación Aragonesa de Asociaciones de Padres de Alumnos (FAPAR).

Desde el curso 1990/1991, se está implantando el Proyecto de Integración de Espacios Escolares (PIEE) en Centros de Educación Infantil y Primaria. Paralelamente, en 23 Institutos de Secundaria de la misma ciudad, se está implantando este proyecto que desarrolla un trabajo de intervención socioeducativa en alumnos con dificultades de integración social del alumnado, atendiendo un contexto social con las siguientes características:

- Altos índices de fracaso escolar, absentismo y abandono precoz de la escolarización, por encima de la media de la ciudad.
- Descenso continuo de matrícula en los centros.
- Asociaciones de Padres inexistentes o muy precarias.
- Existencia de amplias capas de chicos y chicas en situación de riesgo.
- Actitudes predelictivas en edades más tempranas.
- Altas tasas de población inmigrante (heterogeneidad étnica).
- Colegios ubicados en zonas urbanísticamente degradadas.
- Déficit de espacios de esparcimiento en los barrios.
- Escasa identificación de los vecinos con las instituciones y entidades sociales.
- Problemas sociales específicos de precarización, exclusión y marginación social.

Mientras el PIEE de los Centros de Secundaria tiene un carácter generalista y generalizable a todos los distritos de la ciudad, e incluso a otras poblaciones, el proyecto en Centros de Primaria dirige su atención a los distritos con unas condiciones determinadas, donde el proyecto adopta un carácter mucho más preventivo en función de las características socioeconómicas, culturales y familiares de sus destinatarios.

Sin embargo, el PIEE no implica sólo a los animadores y animadoras, hay más personas que desarrollan alguna tarea complementaria. Se trata de padres, madres, profesores, otros elementos de la comunidad escolar, así como miembros de asociaciones juveniles, culturales, de vecinos, etc., que colaboran apoyando el desarrollo del Proyecto, promoviendo jornadas de participación cultural y deportiva, aportando propuestas, etc. Las actividades que se llevan a cabo en el PIEE son muy variadas y pueden clasificarse en varios grupos:

- Cursos y talleres, dirigidas por monitores/as especializados;
- Equipos deportivos, que intentan incidir en deportes poco difundidos o minoritarios (ping-pong, juegos tradicionales, voleibol, fútbol femenino, etc.);
- Grupos de actividad, que requieren una mayor dedicación del animador (revistas, grupos de rol, grupos de radio, etc.);
- Actividades de aire libre (excursiones, aulas de naturaleza, etc.);
- Actividades de difusión, que se realizan en colaboración con otros centros (intercentros) o con las entidades de su entorno (interasociativas);
- La ludoteca o sala de alumnos, que es el lugar de encuentro entre el alumnado y el animador sociocultural.

Todas estas actividades que se realizan en los centros educativos ocupan la franja del horario extraescolar.

**Junta de Castilla y León:** En Castilla y León se habla de “Técnicos de Servicios a la Comunidad” en cuya Resolución, de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares sobre la organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria y de “profesionales de Servicios a la Comunidad” en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, regulados en Resolución, de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Publicado en el BOE del 13 de mayo de 1996.

Los profesionales de los llamados “Servicios a la Comunidad”, son profesionales de Formación Profesional (educadores o trabajadores sociales de la escuela), que pueden trabajar en intervención social en los “equipos de orientación” o “departamentos de orientación” sobre todo, pero también, los menos, en residencias juveniles” también pueden ser docentes: profesores de ciclos de grado medio o superior de Formación Profesional (Educación Infantil, Educación en lengua de signos, Animación Sociocultural, Intervención Social (TASOC) o Sociosanitaria (gobernantas de residencias o ayuda a domicilio). Entre los profesionales que hemos dado el genérico nombre de profesionales o Servicios e “Intervención Sociosanitaria” está también los “Profesores Técnicos de Formación y Orientación Laboral” y los “Profesores

de Intervención Sociocomunitaria” que son solo docentes y no intervienen socialmente (Sánchez Martínez, 2007).

Es referencia como en otras Comunidades Autónomas la siguiente normativa:

Frente a las diversas disfuncionalidades escolares y socioescolares: fracaso y abandono escolar, absentismo, *bullying*, agresión y violencia escolar, exclusiones, inadaptaciones, delincuencia, drogas, desistimiento familiar, sobrecarga competencial y de contenidos de los docentes ... Se han ido buscando diversas fórmulas para salir al paso de estas situaciones y problemas con aportaciones de profesionales, externas a la escuela, técnicas, de expertos, “clínicas”, que, de alguna forma, lo más rápida y puntual posible, paliaran, erradicarán o transferirán los problemas. Aparecieron los psicoterapeutas, pedagogos, terapeutas, equipos interdisciplinares, educadores, “servicios a la comunidad”, orientadores, enseñadores de habilidades sociales, controladores del transporte escolar... También surgió, en cierto grado, de esas situaciones, preocupaciones y planteamientos, la enseñanza de la llamada “educación para la ciudadanía” (Ortega y Mohedano, 2011).

Pero entendemos que la solución no puede ser ni debe ser solo técnica, ni exclusivamente externa, ni puntual o circunstancial, ni clínica o asistencial, ni necesariamente docente y didáctica o de “actuaciones instructivas” ni solo de la enseñanza de habilidades sociales... sino, podemos decir, debería ser integrada, esto es, inmersa e inserta de una manera natural en la comunidad de educación y aprendizaje que debe ser la escuela con su entorno, es decir, además o también, socializadora, social integradora, “inclusiva”...

**Comunidad Autónoma de Madrid:** En la Comunidad Autónoma de Madrid el panorama que nos presenta la educación en el ámbito escolar es muy diverso y complejo. Entidades y Administración educativa en menor medida son conscientes de la necesidad de la intervención de este profesional en el ámbito escolar. Pero se huye de su contratación, sobre todo, por los costes económicos que implica estar integrado en la comunidad educativa de los centros educativos de EP y ESO. En la Comunidad de Madrid nos hallamos con variadas formas de intervenir socioeducativamente en el ámbito escolar y sólo en los centros privados concertados.

- **Profesores Técnicos de Servicio a la Comunidad (PTSC):** Profesionalmente es un grupo heterogéneo pues nos encontramos desde educadores sociales, trabajadores

sociales, maestros, psicólogos, pedagogos... Están distribuidos por los 21 distritos de Madrid. Algunos de ellos o en su mayoría tienen varios de estos profesionales que tutorizan a estudiantes del grado de Educación Social de:

- a) Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización de este alumnado, a través de su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los centros de Educación Primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las Comisiones de Escolarización.
- b) Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y los proyectos curriculares.
- c) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
- d) Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja y colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.
- e) Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el Instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.
- f) Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios

externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en el centro.

- g) Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del Instituto, ordinarios y complementarios y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades (becas, subvenciones, ayudas...).

- **Equipo de educadores Sociales o Técnicos de Absentismo Escolar:** Realizan la labor de control y seguimiento del absentismo escolar en las 21 juntas municipales. Este programa lleva una década en funcionamiento y se realiza dentro del marco del Convenio de Colaboración entre la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid. Su finalidad es garantizar el derecho a la educación básica, obligatoria y gratuita de todos los menores de entre 6 y 16 años, lo que corresponde a las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Después de más de diez años de funcionamiento, el balance del programa es muy positivo, sobre todo, en prevención e intervención. Las metas y objetivos se cifran principalmente en el descenso del número de menores absentistas, al haber conseguido su escolarización regular, y en la detección e intervención con menores residentes en núcleos de población desfavorecidos, proporcionándoles recursos y medios para conseguir su asistencia a los centros educativos.

La falta de asistencia a clase suele ir asociada, en la mayoría de los casos, a una compleja situación sociofamiliar que requiere un tratamiento multidisciplinar y globalizado con el trabajo realizado por profesionales docentes, de Servicios Sociales, Policía Municipal de Madrid, entidades y asociaciones. Precisamente, el contrato autorizado hoy contempla un conjunto de actuaciones socioeducativas para conseguir esos fines:

- a) Procurar una asistencia regular a clase de todo el alumnado de escolaridad obligatoria.
- b) Incrementar el contacto con las familias y el estudio de las situaciones socio-familiares que puedan estar provocando el absentismo escolar.

- c) Fomentar la participación de la infancia y adolescencia en situación de riesgo social en actividades de carácter socio-educativo.
  - d) Apoyar mediante proyectos de prevención el Plan de Mejora de la Convivencia en los centros educativos y establecer cauces de coordinación con otras entidades públicas o privadas relacionadas con la prevención del absentismo escolar.
- **Aula de Compensación Educativa (ACE) de carácter concertado-privado con la posibilidad de contratar a educadores sociales o trabajadores sociales para realizar determinadas tareas socioeducativas:** Las Aulas de Compensación Educativa, reguladas por Resolución de 21, de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, son una medida organizativa extraordinaria en Educación Secundaria Obligatoria destinada al alumnado en situación de desventaja.

En dichas Instrucciones se define el perfil del alumnado al que van destinadas las Aulas de Compensación Educativa y su finalidad, se disponen los procedimientos para la propuesta de creación y su aprobación por la Dirección General de Promoción Educativa, se establecen los requisitos que ha de cumplir el alumnado y el procedimiento para su admisión y se desarrollan, en fin, las líneas básicas de la propuesta curricular, organización programación didáctica de estas aulas.

Estas Aulas son muy semejantes en cuanto a su planteamiento pedagógico y didáctico y hasta administrativo como las que en la década de los noventa hubo en Cataluña UEE (Aulas de Escolarización Externa) y que ahora se han convertido en AULAS15 y que siguen manteniendo el mismo formato de trabajo.

La figura del educador social o el trabajador social realiza funciones que complementan la labor del orientador escolar y desarrolla habilidades sociales, realiza los seguimiento de casos de alumnos en dificultad sociofamiliar, relaciona todos los recursos del entorno escolar, lleva a cabo los planes de formación en prevención: afectivo sexual, valores y prevención de drogas, así como educación para el consumo o y educación en la solidaridad.



- **Contratación de un reducido número de Trabajadores Sociales –a tiempo parcial- y Técnicos de Integración Social con cargo al presupuesto de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte destinados en varios centros privados-concertados:** La consecuencia de la crisis económica ha provocado la finalización de este tipo de servicio de acción socioeducativa en estos centros escolares antes mencionados. Ejercieron su actividad desde el curso 2008-09 hasta el 2012-13, centrándose en tareas de control, apoyo, seguimiento e intervención con alumnos cuyo perfil estaba en proceso de desadaptación escolar grave como consecuencia, generalmente, de su desequilibrio mental y los desajustes sociales que arrastraba este tipo de alumnado afectado con el entorno familiar y escolar.

Realizaban así mismo funciones de prevención que no solo podían ser efectivas y funcionales para los alumnos implicados en este programa, sino para la población escolar del centro.

- **Educadores sociales contratados por entidades que desarrollan programas de los Servicios Sociales** para intervenir en los recreos en ciertos Institutos de Educación Secundaria de los distritos de Madrid. Realizan una labor informativa y de asesoramiento y les invitan a participar en determinados cursos que promueven determinadas fundaciones y asociaciones. Este tipo de información está relacionada con las necesidades, intereses e inquietudes de los adolescentes de estos Institutos de Educación Secundaria: drogadicción, relación afectiva sexual, aspectos relacionados con el consumo, derechos de los niños, voluntariado, implicación proactiva... Son un total de 37 personas aunque con la crisis económica han descendido considerablemente. Los profesionales que realizan estas tareas tienen, fundamentalmente, perfil de educadores y educadoras Sociales.

**Comunidad Autónoma de Galicia:** En la Comunidad Autónoma de Galicia el proyecto *DORNA: Embárcate Na Saúde*, entre 1998 y 2004, elaborado para ser aplicado en los Institutos de Educación Secundaria en una zona de A Coruña. Los educadores y educadoras sociales estaban integrados en los propios centros educativos de secundaria.

El programa “DORNA: Embárcate Na Saúde” planteaba, en esencia, una propuesta de acción preventiva que buscaba principalmente la promoción de la salud, entendida desde una

visión integral que como estrategia comunitaria de carácter preventivo, dirigido fundamentalmente al colectivo de adolescentes que por su estado de desarrollo psicosocial, necesita un mayor número de habilidades sociales que les permitan hacer frente a la complejidad de una sociedad convulsa, desigual y en constante cambio. Se orientaba hacia la adopción de unos estilos de vida conscientes y saludables y a la promoción de la participación social como actitud crítica y potenciadora del sistema comunitario.

*Dorna: Embárcate Na Saúde* es un programa de promoción de la salud, promovido por la Asociación ABONDOU y ejecutada en su parte técnica por XENEME Intervención Social SLL. El programa se sustentaba en varias facetas de actuación, con diversos proyectos en marcha en el nivel:

- Intracurricular (3º y 4º ESO)
- Extraescolar (1º y 2º ESO) en un IES
- En el tiempo libre de chicos y chicas
- En el trabajo con padres y madres.

**Figura 2: Marco normativo y legislativo por el que se rigen, y orientación de la figura profesional de educador y educadora social en determinadas CCAA**



FUENTE: Elaboración propia

Actuar en estos ámbitos de forma conjunta y coordinada propicia que el programa esté dando una respuesta más coherente a las necesidades reales y sentidas de los miembros de la comunidad. *Dorna: Embárcate Na Saúde* nace con el claro espíritu de vincular a diferentes agentes, como medio más idóneo para desarrollar un programa preventivo capaz de incidir en las creencias y conocimientos de las personas y para modificar ciertas actitudes y comportamientos de los adolescentes y los jóvenes ante el fenómeno de las drogodependencias. Este afán por vincular a estos agentes ha llevado a la exigencia de aprovechar “al máximo” muchos de los recursos humanos existentes en la comunidad.

### 1.3. La Educación Social en Centros Escolares de carácter privado-concertado

Colegios La Salle-Distrito de Madrid: En la mayoría de los centros educativos de La Salle se contemplaba la integración en la comunidad educativa en el plazo de tres años, de tal modo, que cada Centro Educativo estudiaría y daría pasos concretos para incorporar gradualmente la figura del educador social (Propuesta nº 16) del Capítulo XI del año 2003. Esta iniciativa se cubre exclusivamente con fondos privados que dispone la propia congregación aunque atendiendo a nuestro modelo educativo concertado, esperamos que pueda llegar esta figura profesional, vía pago delegado.

Esta propuesta se consolida después de un análisis de los factores que sustentan y fundamentan la inclusión progresiva de educadores y educadoras sociales en los Centros educativos del Distrito, entre ellos resaltamos:

- La complejidad y diversidad de la sociedad en la que vivimos, que también se hacen presentes en la vida, en las estructuras educativas y en los alumnos/as.
- Las crecientes demandas educativas de la sociedad actual lanzadas a la escuela para que aporte alternativas y modos de trabajar, justifican la presencia de otros profesionales.
- Las inquietudes educativas y la obligación institucional de ofrecer realmente una educación integral, que demandan nuevas intervenciones.
- Las necesidades educativas detectadas: familiares, de convivencia, de comunicación, de relación y participación, de ocio y tiempo libre, ...
- El nuevo concepto de escuela como medio educativo amplio, que contempla tanto los saberes curriculares, como la educación en valores, la formación social y ciudadana, y la atención a la problemática personal y a la de su entorno social.
- La necesidad de contar con profesionales que conozcan en profundidad las situaciones problemáticas y ayuden a prevenirlas y/o darles una solución colaborativa.

Este marco genérico se ve fortalecido en tanto que la concepción de la pedagogía lasaliana mantiene como principio referencial la atención a los pobres forjada en aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas cuya situación personal, familiar, cultural y del entorno en el que viven les sitúa en desventaja. Esta situación de pobreza que consideramos estructural, la atendemos y afrontamos desde una perspectiva educativa, social, cultural y religiosa. En este sentido, juega un papel importante la función de la Educación Social en el ámbito escolar habida cuenta de las situaciones problemáticas a nivel familiar y comunitario que trasciende la propia función del profesorado y de la orientación escolar.

Ello implica que los derechos se respeten, se promueva la justicia social, se extienda la solidaridad y la fraternidad y se dinamice la convivencia y el clima de trabajo cultivando el compromiso y la responsabilidad entre el alumnado lasaliano. Esta concepción está amparada en tres saberes: saber ser, saber crecer y saber vivir como personas, lo que nos obliga a los educadores y educadoras a poner en juego la comprensión, la cercanía y el conocimiento del alumnado a lo largo de todo su proceso educativo proporcionando los medios adecuados para dar respuesta a sus necesidades y no frustrar sus esperanzas.

El grado de cumplimiento de esta propuesta se ha concretado con la contratación de nueve educadores y educadoras sociales con los que hemos desarrollado nuestra intervención socioeducativa en otros tantos centros educativos. En ellos se responde a la acción socioeducativa de la Educación Social con los siguientes programas y acciones:

- Programa complementario de acción tutorial.
- Programa dinamizador de la convivencia escolar.
- Programa de atención y seguimiento del absentismo escolar.
- Atención a minorías e inmigrantes.
- Coordinación con instituciones implicadas en la labor educativa del colegio.
- Programas de prevención.
- Escuela de Madres y Padres.
- Participación en órganos de coordinación docente.
- Departamento Social.
- Defensor de la infancia y juventud en el distrito de Madrid de La Salle.

Fundación Fliedner. Colegio Juan de Valdés: El colegio Juan de Valdés y el colegio El Porvenir pertenecientes a la fundación Federico Fliedner integran al educador o educadora social desde el curso 2005-2006 aunque en la actualidad desarrolla la labor de Educación Social una trabajadora social quien interviene en ambos colegios. Su actividad diaria se centra en el Apoyo y coordinación al Plan de Tutorías del colegio, Plan de Convivencia y en el desarrollo de Programas de Acción Social y de Proyectos Prosociales.

Institución Salesiana: La Institución Salesiana está desarrollando en varios de sus centros educativos determinados proyectos, de los que algunos están directamente relacionados con la Educación Social y otros con la pedagogía social en el ámbito escolar. La pedagogía salesiana tiene como opción preferente el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones y potencialidades para que llegue a ser autónoma y capaz de construir su proyecto de vida. Esta finalidad queda recogida en el proyecto educativo y, al mismo tiempo, implica entender la educación desde una perspectiva formativa y social, más allá de una función estrictamente instructiva.

Entendemos la educación de la persona como la adquisición de principios morales y valores que lo dotan de capacidades para convivir en la sociedad; por otra parte, entendemos la instrucción como la adquisición de conocimientos y habilidades que permiten al individuo una inserción laboral, restringida, en la sociedad. Nuestra tradición se caracteriza por una preferencia por los jóvenes en situación de riesgo social o de marginación, por una apuesta por las intervenciones preventivas y por una voluntad para liderar proyectos abiertos en el entorno y con unas relaciones interpersonales cercanas que nos permitan ser referentes (Mollá, 2006).

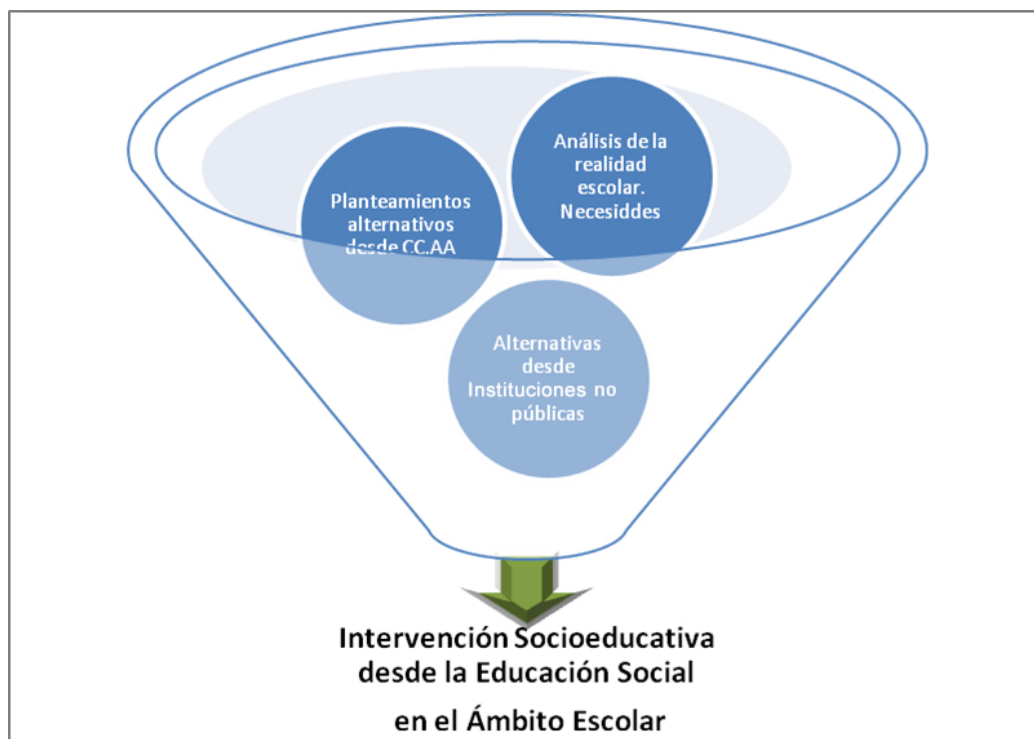
La Educación Social en el marco escolar de la institución Salesiana se centra en el Acción Tutorial a través de programas de desarrollo individual, la educación en el Ocio y tiempo libre y las adaptaciones curriculares individuales y grupales de los aspectos actitudinales (Longás Mayayo, 2000). Además, su labor se centra también en el Trabajo Local y el Trabajo Comunitario asistidos por el Apoyo de Equipos de Asesoramiento psicopedagógico, centros de recursos pedagógicos, servicios sociales municipales...

El CES Salesiano mantiene una experiencia de pedagogía social desde el sistema reglado en St. Vicenç dels Horts cuyo entorno social se caracteriza por una realidad sociocultural conflictiva y en el que el proyecto socioeducativo se basa en el desarrollo de la persona, la

inserción profesional y el compromiso con la realidad y la necesidad del entorno (Longás, 2000a).

Educadores sociales contratados por entidades privadas para la realización de actividades extraescolares en colegios privados-concertados: Este tipo de programas socioeducativos está promovido, fundamentalmente, por las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres) de los distintos colegios de la Institución Salesiana de Madrid.

**Figura 3: Combinación de aspectos claves en la intervención socioeducativa de la Educación Social en los Centros Educativos**



FUENTE: Elaboración propia

Ciertamente, son muchos colegios concertados privados, la inmensa mayoría, que ofertan a las familias actividades extraescolares de todo tipo y consiguientemente la contratación de profesionales para realizar dichas actividades pero, ciertamente, son muy pocos aquellos que dirigen las actividades y, por tanto, los que ejercen su función como educadores o educadoras sociales.

## 1.4. Modalidades de inclusión del educador o educadora social. La figura profesional en el ámbito escolar

Las modalidades de inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar que hemos determinado responden a la necesidad de agrupar las distintas formas de intervenir en la institución escolar en base a unos criterios funcionales.

Hemos clasificado la integración de los educadores y educadoras sociales en la institución escolar obligatoria en dos grandes bloques a pesar de la complejidad que significa esta situación de organización educativa porque hay elementos o criterios que serían difícil encajarlos en un grupo u otro.

Estas dos modalidades, integradora y complementaria tratan de aglutinar la dispar y, en ocasiones, compleja realidad de la Educación Social en un número significativo de centros escolares en el Estado español.

### 1.4.1. Modalidad integradora

Los educadores y educadoras sociales que hemos incluido en esta modalidad para poder organizar de forma más coherente la información recogida participan como personal docente sin ser profesores, formando parte íntegra de la comunidad educativa. Bien es cierto, que la aportación en los órganos colegiados y unipersonales está restringida por razones administrativas.

Incluimos a tres Comunidades Autónomas: Extremadura, Castilla-La Mancha, y Andalucía. También durante varios cursos escolares Islas Baleares y los colegios privados-concertados.

- Los educadores y educadoras en los claustros de profesores tienen voz pero no voto. No intervienen en la toma de decisiones de los claustros de profesores. Sí se les puede convocar para informar pero no son los educadores y educadoras quienes pueden tomar las decisiones, siendo este tipo de decisiones potestad del director del instituto. En cualquier caso, no son miembros de pleno derecho como cualquier otro docente.



- Organizativamente mantienen una estructura semejante los educadores de las tres Comunidades Autónomas, Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía desarrollando de forma similar las mismas actividades.
- En todos los casos las instrucciones son mínimas para el desarrollo de la actividad o tarea específica que coordina, apoya o lidera el o la profesional de la Educación Social.
- ACES (Aulas de Compensación Educativa) de la Comunidad de Madrid y UEC (Unidades de Escolarización Compartida) de los Municipios y la Comunidad de Cataluña, son los que más integrados están aunque tienen unas funciones concretas y una tareas a desarrollar específicas que suelen combinar en muchos casos con la docencia o desarrollando diferentes tipo de talleres o programas de habilidades sociales.
- La Salle-Distrito de Madrid responde a las características que enunciamos. Forman parte del claustro y participan de igual a igual en la toma decisiones. Cuentan específicamente con un Departamento de Social aunque, naturalmente, mantienen una línea de coordinación con el Departamento de Orientación. En función de las dimensiones del colegio pueden tener jornada completa o por horas. Realizan la mayor parte de las líneas de intervención establecidas en el capítulo y en muchos centros ampliadas
- Los colegios de la fundación Federico Fliedner en el que forman parte del claustro con voz y voto para aspectos no estrictamente académicos.

#### 1.4.2. Modalidad externalizadora o complementaria

Vendría definida porque el desarrollo de las actividades que son de carácter extraescolar, se realizan fuera del horario escolar y en los recreos, la vinculación con marco formal, (Zaragoza, Madrid...) y podemos incluir Proyectos Liderados por educadoras y educadores Sociales (López y Cárdenas, 2012).

Las actividades o tareas que realizan los educadores sociales en relación con la institución escolar son amplias, digamos que cumplen una función externalizadora, sirven al centro escolar de forma externa, tramitando papeles, relaciones con las familias con problemáticas específicas,

relaciones con instituciones, etc. Cataluña desarrolla una gran diversidad de acciones relacionadas con el colegio o instituto.

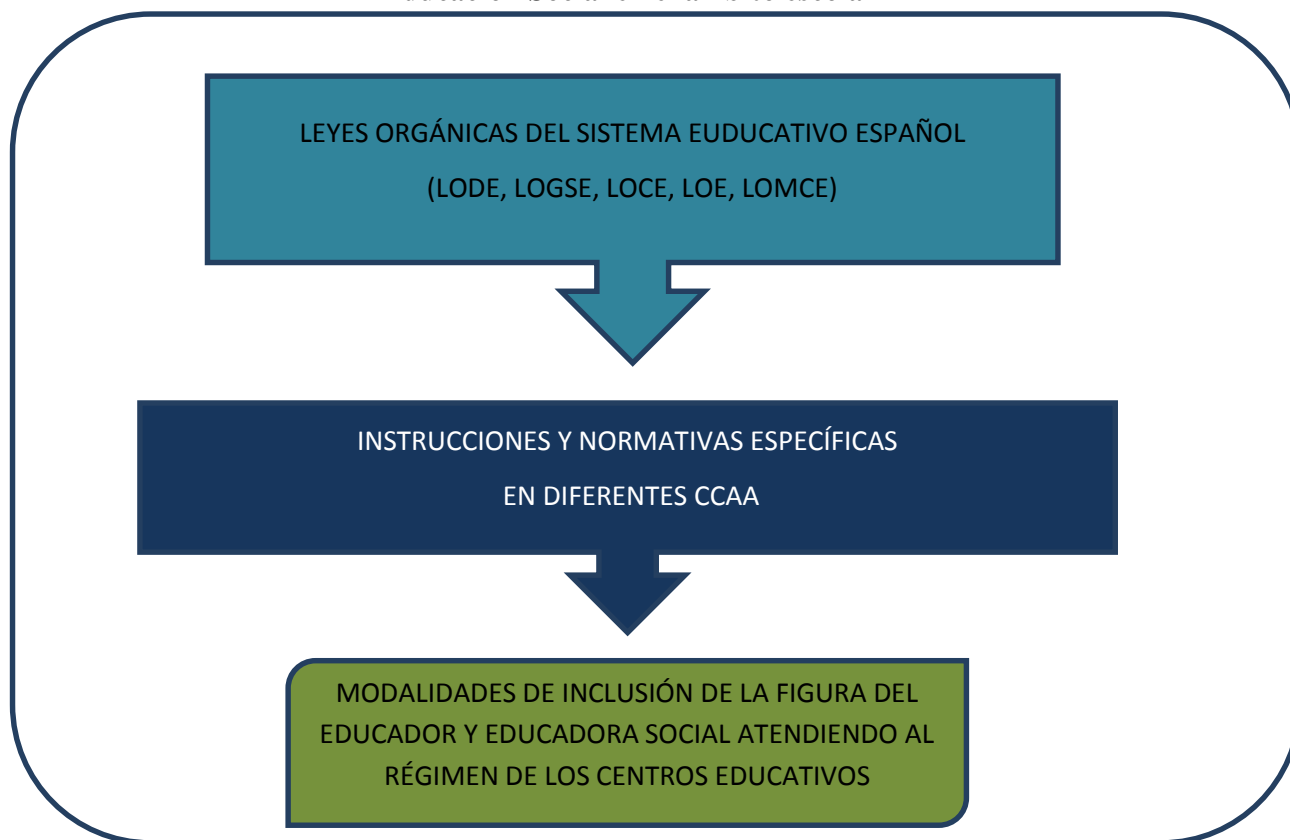
- Sesiones informativas.
- Juegos y actividades preventivas.
- Actividades de animación y dinamización de pequeños y gran grupo.
- Aunque las programen y desarrollen los educadores sociales en las propias instalaciones de los centros educativos, su relación no tiene que ver más que con quien financia, pero no con los centros escolares.

Cabría mencionar la diferenciación entre un modelo general y un modelo especializado cuyas características no están plenamente integradas en el ámbito escolar y que entendemos que por coherencia didáctica deberán formar parte de las dos modalidades propuestas: Integradora y Externalizadora.

En cualquier caso, el **modelo general** (González y Serrate, 2014; Ortega y Mohedano, 2011) que desarrolla funciones relacionadas con las puramente docentes, de orientación laboral y asesoramiento y de atención a la diversidad e interculturalidad, centrándose en la comunicación y en la relación interpersonal con el alumnado. Este modelo halla ciertas conexiones con el trabajo del personal de Servicios a la Comunidad e Intervención Socioeducativa encontrada en Castilla y León y que actúan educadores sociales, aunque el perfil es abierto a otras titulaciones y profesionales como maestros y pedagogos. Este personal depende administrativamente de la Consejería de Educación, aunque no forman parte del claustro académico. Estos profesionales actuarían desde una perspectiva de Educación Social generalista y atendiendo problemas escolares que no suponen una gran especialización.

Tenemos frente a este modelo generalista un **modelo especializado** que tiene asignadas funciones de resolución de conflictos y prevención, tratamiento de la violencia, acciones en favor de la convivencia, tratamiento y control del absentismo escolar. Sería el caso de los educadores sociales que se encuentran trabajando en Extremadura y Castilla La Mancha, quienes dependen administrativamente de los Servicios Sociales o de Sanidad, deseando pertenecer específicamente a la Consejería de Educación y formar parte de todos los derechos y obligaciones de la plantilla académica de los centros. (González y Serrate, 2014).

**Figura 4: Disposiciones legales, su incidencia en las modalidades de inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar**



FUENTE: Elaboración propia

## 1.5. Hacia la generalización de la integración orgánica y funcional de la Educación Social en los Centros Educativos de C.E.I.P. y de E.S.O.

Concebir la educación como un proceso de construcción permanente entre la familia, la escuela y el resto de la sociedad (Tedesco, 2006:88), tiene dos consecuencias directas:

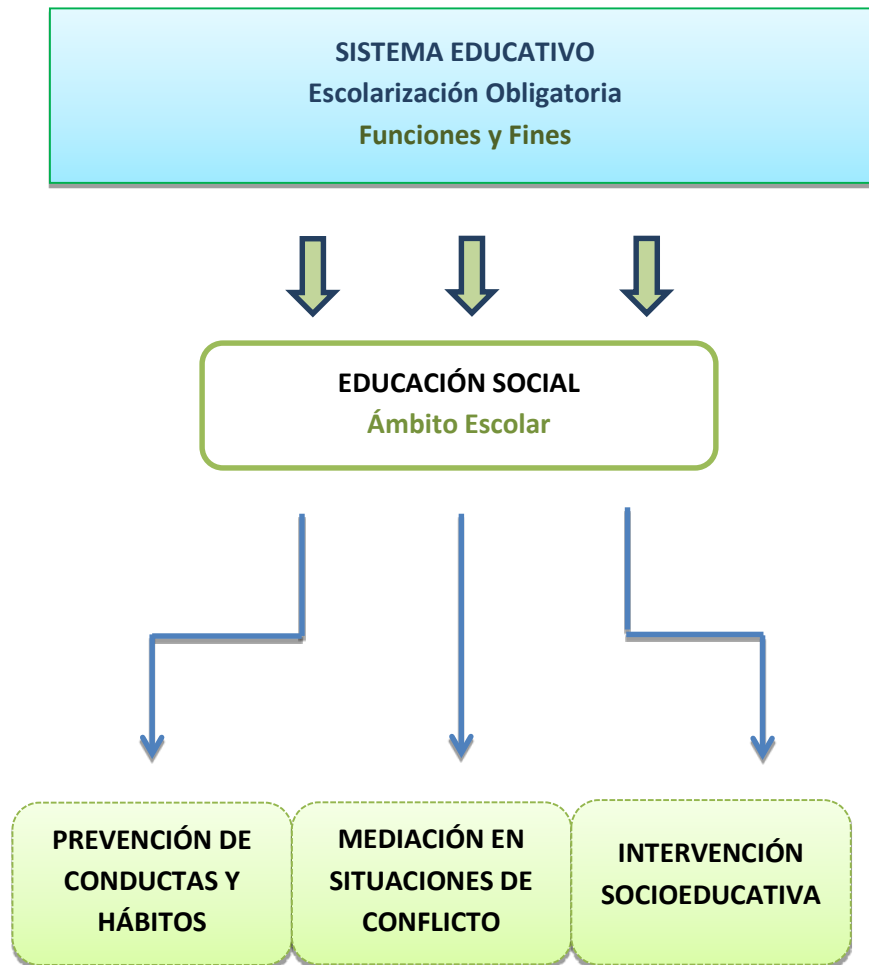
- a) La estrecha colaboración del complejo entramado de agentes corresponsables e implicados.
- b) La necesidad de establecer puentes de trabajo compartido y continuado entre la escuela y la comunidad.

Apostar por esta dinámica requiere, a su vez, “un profundo cambio de mentalidad entre los miembros de la comunidad educativa por lo que se refiere al concepto de proyecto didáctico comunitario (Castro, Zapico y Rodríguez, 2007:173), a la resituación de sus roles y funciones tradicionales y a la articulación de nuevos espacios comunes de trabajo, reflexión y consenso”.

En realidad, y como no podía ser menos, las funciones y los fines de la escolarización coinciden, en general, con los fines generales atribuibles a la Educación Social (Ortega, 2005:122) que se verían afectados y es en este nuevo contexto, en la que “la relación tradicionalmente complementaria entre Educación Social y escuela, también cambia para cobrar un protagonismo especial y, del mismo modo, que se han producido estos cambios en la estructura del sistema educativo con la finalidad de cubrir necesidades formativas y posibilitar que el alumnado en riesgo de abandono escolar pueda alcanzar algún título, también, se ha superado la división entre Educación No Formal y Educación Formal aunque, todavía, la Educación Social en el ámbito escolar sigue sufriendo las consecuencias de aquella concepción tan perniciosa a nivel metodológico y didáctico”.

Siendo, de este modo, la institución escolar un espacio en el que se ha de atender a la diversidad del alumnado y en donde la Educación Social contribuirá a través de su intervención socioeducativa a nivel individual o grupal y favorecerá un mayor grado de desarrollo personal y social, al tiempo que pueda repercutir en un mayor rendimiento académico.

**Figura 5: Sistema educativo y educación social unidos en la prevención, mediación e intervención socioeducativa**



FUENTE: Elaboración propia

El sistema educativo, garante del derecho a la educación, (García y Blázquez, 2006), se encuentra, por un lado, tensionado entre la obligación y la voluntad de dar respuesta a las nuevas realidades y, por otro, las dificultades reales para hacerlo.

Sin embargo, todo parece indicar que la Educación Social proporciona al sistema educativo una nueva manera de hacer y desarrollar su trabajo, también una metodología y una sensibilidad para interpretarlas y entenderlas, especialmente por lo que se refiere a los ámbitos del *seguimiento*, *la proximidad*, *la comunicación* o *la mediación*. Aunque en algún momento, se pensó que el papel de los educadores en la escuela pasaba por contribuir desde la docencia con alguna asignatura, como educación para la ciudadanía, es la propia singularidad, desde las

características diferenciadas de la profesión como mejor podemos contribuir a la tarea de aumentar la calidad desde dentro del sistema educativo formal (Tembrás López, 2007:24).

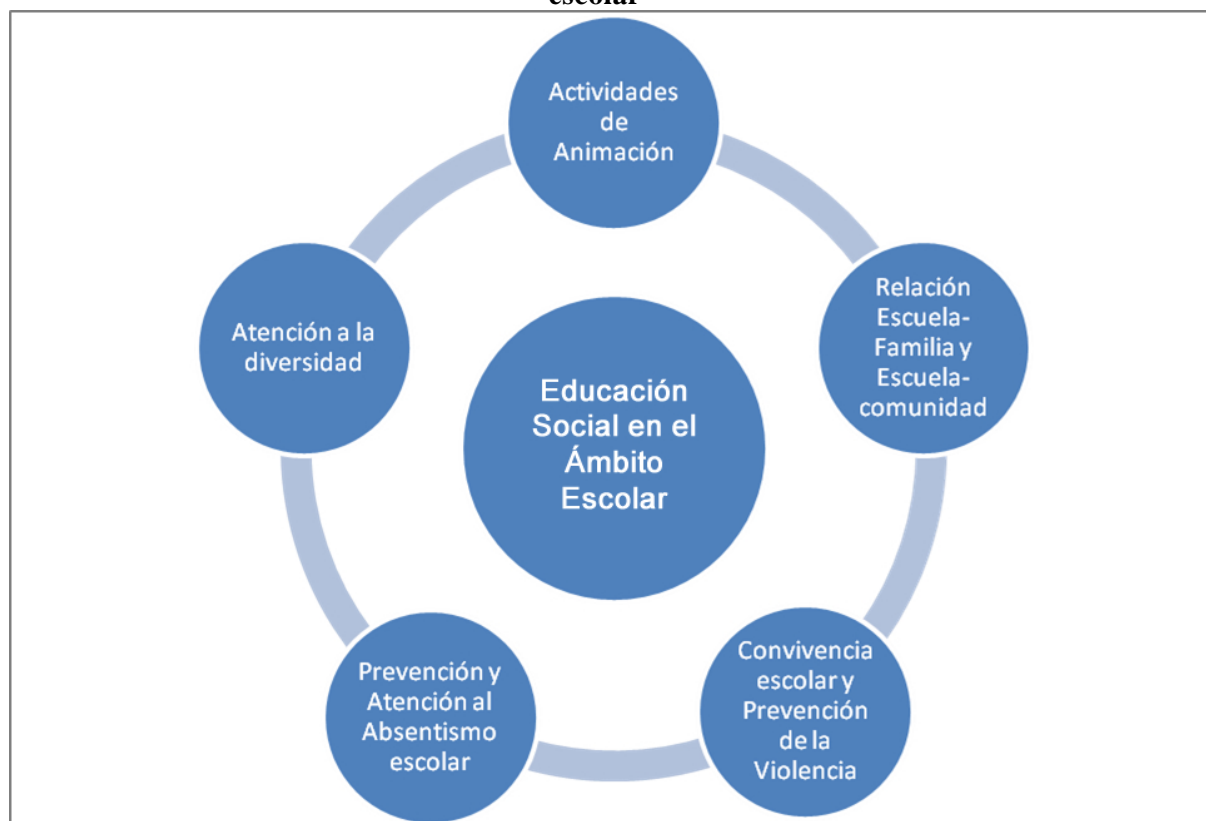
Esta situación provoca cambios sustanciales en las reglas del juego en las que se desenvuelven la educación y sus agentes y además, nos acerca a una realidad que cuestiona la perspectiva tradicional de la escuela (Gairín Sallán, 1996), exigiéndole respuestas rápidas y efectivas, al tiempo que evidencia situaciones y necesidades nuevas a las que debe enfrentarse (Castillo Carbonell, 2012:49):

- La *creciente interacción entre los procesos de formación* intencionados y la educación informal, unida a la necesaria complementariedad entre las propuestas de educación reglada y no formal (Longás, 2000).
- La mejora de los procesos de socialización en las aulas, relacionada con la adquisición de competencias sociales (individuales y comunitarias), en el complejo marco de una sociedad del conocimiento, de la información y de la globalización (March y Orte, 2007).
- Los nuevos retos derivados de los movimientos migratorios, la cultura social y las redes de comunicación e intercambio digital, y los dinamismos derivados de los procesos democráticos de participación social.
- La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias y más complejas, respectivamente, que la educación escolar, la comunidad escolar y la política escolar (Torres, 2003).
- La democratización de la enseñanza y el aumento cuantitativo y cualitativo de la educación iniciada tras diversos procesos de reforma, no siempre aceptados por los docentes, y que han contado con unos medios inadecuados e insuficientes para garantizar unos resultados de calidad (Gairín, 1996:42-43).
- Mientras que por un lado se impone a la escuela un papel de experta, por el otro se le asigna una función de guardadora y cuidadora, experimentando la imposibilidad de solucionar por sí misma tanto los complejos problemas de la población infantil y juvenil, como las dificultades de la institución familiar (Petrus, 2000:80).
- El proceso de neutralización de la escuela fruto de las crecientes demandas, encargándoles tantas obligaciones y otorgándole tantas competencias que no puede dar, por tanto, nada o casi nada (Ortega Esteban, 2000:8). Una situación que se agudiza cuando parece que las familias han abandonado sus deberes y otros agentes sociales,

como los medios de comunicación, sólo contribuyen a crear nuevas disfuncionalidades y problemas entre los alumnos.

- La existencia y el creciente peso en el marco escolar de las situaciones de exclusión social que demandan el diseño de actuaciones especializadas (Ovejero Bernal, 2002), con metodologías propias, capaces de priorizar el acompañamiento y promover nuevos recursos educativos paralelos o complementarios al marco curricular.
- La necesidad de promocionar la integración y la convivencia a través del diseño de planes estratégicos, y aprovechando los recursos existentes con el objetivo de lograr el máximo bienestar infantil y juvenil, y el reequilibrio de los contextos de crecimiento y desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes (Ortega Esteban, 2005).
- El proceso de inserción de la escuela en una comunidad local más amplia y en una red de educación comunitaria, viendo cómo se incrementa su rol como espacio de socialización y desarrollo cultural. Influyendo sobre su entorno más inmediato, abriéndosele la posibilidad de compartir proyectos con él al tiempo que generar complicidades con la comunidad, de forma que su funcionamiento, sus carencias y sus logros se vayan asumiendo como una responsabilidad colectiva (Caballo y Gradaílle, 2008:53).
- La escuela trabaja con contenidos sociales (integra en una determinada cultura), asume unos fines sociales (el desarrollo económico del país, la formación de una mano de obra cualificada, la elevación del nivel cultural de los ciudadanos, la nivelación social de los individuos...), y mantiene claramente una función social (continuidad social, cambio social, adaptación, control, selección y progreso).
- Pese a estos cambios y a la necesaria adaptación de la educación a los nuevos tiempos, existen muchas funciones desatendidas en el campo socioeducativo (Campuzano, 2009). Un ejemplo es el de la educación en valores, la resolución pacífica de los conflictos, mediación, prevención de drogodependencias, desarrollo de habilidades sociales, igualdad de género, absentismo, acompañamiento en situaciones de riesgo, etc.

**Figura 6: La Educación Social en el ámbito escolar como espacio en el que se ha de atender a la diversidad del alumnado y las funciones marcadas por la Educación Social en el ámbito escolar**



FUENTE: Esquema adaptado a partir de González y Serrate (2014)

En el escenario globalizado y ante las nuevas necesidades y retos sociales, resulta anacrónico tanto mantener una institución escolar que siga articulándose con los mismos patrones curriculares (Amador et al., 2014), tiempos y espacios que la escuela tradicional, como pretender que continúe funcionando tan sólo con los actores y profesionales tradicionales. Concebir la escuela como *punto de encuentro entre profesionales* (Caballo y Gradaille, 2008:48), posibilitará a los educadores sociales aportar una perspectiva de trabajo interdisciplinar y en equipo.

Esta situación impone un proceso de “*construcción profesional* con una fuerte presencia en la práctica educativa de componentes culturales, ideológicos y sociopolíticos” (Sánchez-Valverde, 2005:350). También nos abre a un complejo de experiencias que ofrecen múltiples formas de trabajo con peculiaridades específicas, además de una tipología de proyectos e intervenciones muy variada. De esta manera los educadores pueden realizar aportaciones



decisivas al proceso de transformación de la escuela, aumentando la calidad de su intervención en muchos aspectos.

En resumen, se configura un escenario en el que se demandan respuestas múltiples y eficaces a las problemáticas socioeducativas, cada vez menos contempladas en los currículos escolares y un proceso no exento de contradicciones, donde metodologías de trabajo y visiones de la intervención y de la aplicación de diversos marcos pedagógicos, sin llegar a chocar entre sí, manifiestan objetivos y formas muy diferentes. Tiempo, consensos, reuniones, reflexión y trabajo, mucho trabajo. La interdisciplinariedad y la interprofesionalidad entre maestros, orientadores y educadores sociales, constituirá entonces, un reto fundamental para que las instituciones educativas recuperen la idea de una educación integral cada vez más necesaria (Candedo, Caride y Cid, 2007: 35).

Todo ello, conduce e implica la necesidad de ir asumiendo y respetando la diversidad de formas de trabajo y de experiencias y la de seguir valorando de manera global, continuada y crítica tanto la incorporación, como el proceso y el propio desarrollo de la labor de los educadores Sociales a los Centros Educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria (Sáez Sáez, 2011).

# CAPÍTULO 2

Disfunción en el Sistema Educativo y la inclusión de la  
Educación Social en el ámbito escolar

## CAPÍTULO 2: Disfunción en el Sistema Educativo y la inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar

### 2.1. Crisis del Sistema Educativo

#### 2.1.1. Cambios en la sociedad

La segunda mitad del siglo XX se ha perpetuado como una época en la que la sociedad occidental, impulsada fundamentalmente por el desarrollo científico y tecnológico, ha conocido una formidable transformación estructural, cultural y social, junto con la noción de cambio, que hasta entonces se había asociado a procesos adaptativos más bien lentos y, por lo tanto, predecibles, mientras que durante este periodo mencionado pasó a convertirse en un fenómeno poderoso y vertiginoso y que además opera en muchos planos superpuestos de la realidad (Unceta, 2008).

Es evidente que estamos asistiendo a una transformación económica y social de parecida intensidad a la que supuso el paso de la economía agraria a la economía industrial y estableciendo un paralelismo con este fenómeno, se está produciendo actualmente el paso de una sociedad del acero, de producción de bienes tangibles a una sociedad en la que el valor añadido procede del conocimiento, la nueva economía es *informacional* (Castells, 2000), en las expresiones al uso dan cuenta de ello: sociedad del conocimiento, sociedad informacional, sociedad en red... En definitiva, estamos asistiendo al nacimiento de una nueva sociedad, la sociedad del conocimiento. Las tres fuerzas que impulsan la economía moderna son intangibles: las finanzas, el conocimiento y el capital social. Las nuevas tecnologías son las responsables del fenómeno de la globalización, muy especialmente las tecnologías de la información y la comunicación: internet y satélites.

Estos cambios que está viviendo la sociedad en el ámbito de la información afectan de forma directa a la educación. No sólo ha cambiado la disponibilidad de la información y las

posibilidades de actuar a través de ella, sino que el propio código en el que se sustenta influye en el estilo de procesamiento de los alumnos (Marchesi, 2001). El primer problema al que se enfrenta la educación es cómo ayudar a los alumnos a seleccionar la información, a evaluarla, a interpretarla, a integrarla en sus esquemas de conocimiento y a utilizarla. El segundo es que la escuela deja de ser la institución fundamental para el acceso a la información y debe competir con medios informáticos y audiovisuales cada vez más potentes. El tercer problema es que los alumnos van a tener una mayor disposición para manejar códigos audiovisuales de forma individual, pero se van a encontrar con dificultades cuando la tarea exija atención sostenida, trabajo en equipo, esfuerzo mental, creatividad y tratamiento de información exclusivamente verbal.

Esta multiplicación de la información como contenido a dominar que, además tiene una capacidad masiva de penetración, ha provocado alteraciones en la actividad educativa. Si ya anteriormente nuestras sociedades habían conocido una escisión entre “educación” e “instrucción” como consecuencia del proceso de alfabetización, los instrumentos comunicativos desarrollados por las nuevas tecnologías, y de manera muy especial la televisión e internet, han inducido una nueva ruptura entre tres esferas crecientemente autónomas, a saber, “educación”, “instrucción” e “información”. La relación entre estas esferas se manifiesta en términos de un permanente conflicto potencial entre el volumen de información, instrucción y educación presentes en una sociedad determinada.

En los últimos veinte años, la aceleración de diversos cambios sociales, políticos y económicos han configurado un panorama social tan distinto, que apenas si encontramos en nuestro sistema de enseñanza elementos que, en este tiempo, no hayan sido modificados sustancialmente (Esteve, 2006). Esta dinámica de cambio social nos obliga a pensar en la educación y en nuestro sistema educativo desde una perspectiva distinta y así, en todos los países europeos se han diseñado nuevas reformas para la enseñanza lo que ha propiciado transformaciones profundas en nuestros sistemas escolares y en nuestra sociedad para hacer factible, en la nueva situación, una enseñanza de Educación.

La sociedad es cada vez más individualista, con sobreabundancia de información y de actividad y, en consecuencia, deja poco tiempo para la reflexión, la comunicación tranquila, el desarrollo social, la construcción de valores y la búsqueda de la identidad personal y colectiva. Estos últimos rasgos son los que dan un mayor sentido a la acción educativa.

Sin embargo, estos problemas específicos no deben distraernos en considerar otros factores más generales, que también explican la percepción existente de un sistema educativo en crisis. Nos estamos refiriendo a las transformaciones más profundas y generales que condicionan de manera determinante la marcha de nuestra educación. Son los vertiginosos cambios sociales, culturales y tecnológicos que se han producido en España en los últimos años, cambios que han afectado al funcionamiento de nuestro sistema, por no decir al de la mayoría de los países desarrollados y la solución a los problemas que plantean estos cambios no tiene su mejor camino de solución con reformas normativas. Las soluciones están más en la aplicación de políticas que incidan en el cambio cultural de la educación (Prats, 2005).

### 2.1.2. ¿Crisis del Sistema Educativo? Enfoques diversos

Vivimos, aunque sea una banalidad decirlo hoy, en un período de crisis en materia educativa. Y esta realidad está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias. La democracia sentencia que el lugar del poder está intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir así, solo puede ser ocupado de forma interina por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que les confían provisoriamente el poder (Meirieu, 1998).

Cabe indicar que es una opinión ampliamente compartida, tanto por los ciudadanos de a pie, tal y como recogen las encuestas, como por los políticos y por los propios medios de comunicación de que se expresa que el sistema educativo está en crisis.

Sin embargo, son muchos los indicadores que nos permiten desmentir esta opinión dando a entender que el sistema educativo funciona razonablemente bien, aunque, por supuesto, podría mejorar. El nivel educativo y la formación técnica de la juventud española nunca ha sido tan alto, las personas con más estudios son más valoradas en el mercado de trabajo que aquellas con menos estudios, nunca se ha gastado tanto por estudiante como en la actualidad y los agentes implicados en el proceso educativo (padres, profesores y estudiantes) manifiestan un grado de satisfacción alto (Martínez, 2006).

Una de las características fundamentales del sistema educativo español en los últimos veinticinco años es su gran crecimiento visible según Joaquín Prats (2005) en dos factores fundamentales:

- a) En su plano más cuantitativo, que ha pasado de ser un sistema que atendía a menos de la mitad de la población en edad escolar a homologarse en este aspecto a los países de nuestro entorno;
- b) En el aumento de aspectos cualitativos, que hacen referencia a la ampliación y transformación de los fines y objetivos educativos ante los evidentes cambios sociales, culturales y científicos y, sobre todo, al tener que plantearse, por primera vez, la universalización de parte de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con las consecuencias que se derivan en la estructura pedagógica y organizativa para este tipo de centros.

Este crecimiento, tan rápido y espectacular en ambos aspectos, puede ayudar a explicar muchos de los rasgos y fenómenos que permiten hablar, en algunos casos, de una crisis de la educación española, entendida, en este caso, como crisis de crecimiento y, por lo tanto, con claras posibilidades de ser superada.

Volver a pensar en la misión y en el papel de la institución escolar dentro de la sociedad que constituye su entorno, nacional e internacional, es una práctica constante en todas las épocas. La perspectiva histórica permite afirmar que la crisis persistente en que vive la institución escolar no es una crisis de la escuela como institución, sino la crisis o la decadencia de un determinado modo de hacer escuela (Peña y Fernández, 2010).

En nuestro país, sin embargo, la educación ha experimentado en los últimos treinta años un proceso de cambio y modernización de gran envergadura. En este período se ha recorrido un trayecto que, en la mayor parte de países europeos de tradición democrática, se había ido construyendo a lo largo del siglo XX, especialmente, después de los claros avances modernizadores que se impulsaron tras la Segunda Guerra Mundial.

En cualquier caso, los sistemas de educación de la inmensa mayoría de los países, parecen estar condenados, desde hace mucho tiempo, a una existencia de crisis. Periódicamente sufren males pequeños o grandes en algunos de sus elementos (Coombs, 1971), sin embargo, hace hincapié en la crisis actual y la hace diferir de lo que fue un hecho común en el pasado. Ésta es

una crisis histórica, insiste este mismo estudioso y ningún país está excluido de ella y su naturaleza se muestra a través de tres términos dignos de comentarse por separado:

- a) Cambio: Después de la segunda Guerra Mundial todos los países han sufrido cambios profundos a una velocidad asombrosa, como consecuencia de un cierto número de revoluciones mundiales de las ciencias y las tecnologías.
- b) Adaptación: A pesar de que los sistemas educativos han hecho un gran esfuerzo por adaptarse a la velocidad y magnitud del cambio, no han logrado adaptarse al ritmo de los acontecimientos a los que se encuentran ligados.
- c) Disparidad: Existe una desproporción entre los sistemas educativos y su medio ambiente. Esta disparidad es el principal factor generador de la crisis mundial de la educación.

Actualmente, se analiza el fenómeno de la crisis de sistema educativo al igual que se realizaba hace treinta y cinco años, en el que la crisis de la institución se concebía bajo las formas singulares de crisis de número de alumnos, crisis financiera, crisis de adecuación de planes de estudios, incluso de crisis de nuevas prioridades.

Se asume, además, en el fondo, que debajo de todas estas crisis puntuales, subyace una crisis más profunda y global: es la crisis de gestión en la que los responsables de la administración a nivel estatal, a nivel autonómico y a nivel de centros tienen que definir sus posiciones, pues, si hay un ámbito de responsabilidad compartido, también hay un conjunto de exigencias diferenciadas (Marina, 2013).

Es posible que en esta vorágine de desarrollo que nos obliga en el momento actual, tengamos que reconocer que en el lugar de *escuela* tendremos la *pluriescuela*, no sólo por la variedad de las actividades académicas, o por la importancia cada vez mayor de las actividades extraescolares, sino también por su modo de integrarse en el entorno social circundante y por la heterogeneidad de su clientela a día de hoy. El mismo concepto de espacio escolar y los recursos a su disposición, ahora, nos obligan a hablar de escuelas orientadas a polos de excelencia que optimicen con gestión de Educación, los recursos materiales y humanos en la zona donde la escuela está ubicada (Peña y Fernández, 2010).

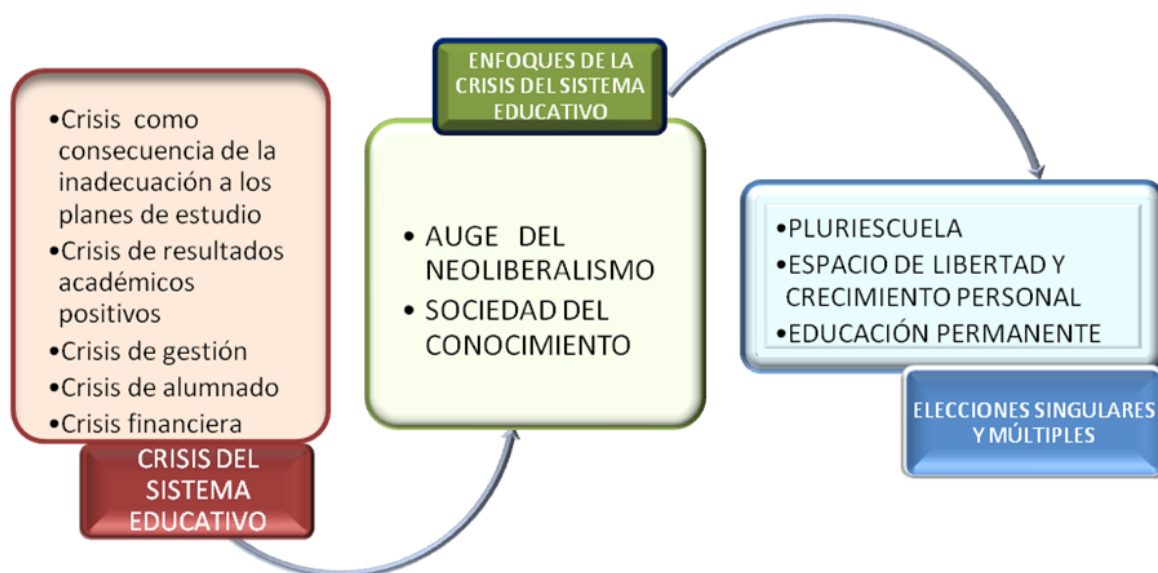
En la sociedad actual no se puede prever qué conocimientos —más allá de la alfabetización básica— serán imprescindibles en un futuro próximo (Feito, 2006) y sugerir

ideas sobre cómo debiera ser nuestro sistema educativo en una sociedad en la que las fuentes de creación y distribución del conocimiento se han diversificado enormemente y en la que los conocimientos científicos crecen exponencialmente es arriesgado y un tanto venturoso.

La mejor opción consistiría en la compleja y apasionante tarea de ser capaces de suministrar herramientas a los educandos para que puedan buscar, seleccionar y crear conocimiento por sí mismos. Es decir, deberíamos adentrarnos en un escenario educativo en el que aprender sea divertido, esté conectado con el desarrollo personal y permita que las personas sean más libres, más solidarias, más creativas (Feito, 2006).

No obstante, existen distintas interpretaciones de la actual crisis del sistema educativo. Distintos autores consideran que dos de sus principales causas, muy relacionadas entre sí, son: por un lado, las que consideran la crisis como una consecuencia del auge del neoliberalismo y la inestabilidad laboral y, por otro, las que la ven como consecuencia del cambio social, en concreto de los cambios acelerados propios de la sociedad del conocimiento (Fernández Enguita, 2001; Bauman, 2008).

**Figura 7: La crisis del Sistema Educativo obliga a plantearse enfoques diversos que abren las puertas a múltiples y singulares elecciones**



FUENTE: Elaboración propia



### 2.1.3. Situación de desconcierto del profesorado

Nuestro sistema educativo y el análisis de los problemas a los que debe hacer frente deben ser analizados en el contexto de los profundos cambios sociales, económicos y educativos que se han vivido en las dos últimas décadas (Esteve, 2006) por tres razones bien precisas:

- a) Si pretendemos eliminar el desconcierto, la confusión ante tanto cambio legislativo, es necesario replantearnos el papel y los objetivos mismos de nuestro sistema de enseñanza, un análisis preciso de los principales indicadores de ese cambio nos permitirá clarificar la situación en la que nos encontramos y las dificultades a las que hemos de hacer frente, diseñando unas respuestas más adecuadas ante los nuevos interrogantes (Pérez, 2004).
- b) La influencia del cambio social sobre la función docente puede servir como una llamada de atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y administraciones educativas para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores: falta de apoyo, las críticas desproporcionadas, la ausencia de comprensión y el *dimisionismo* de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza que, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales (Marina, 2013).
- c) Visión global de los nuevos problemas generados por la influencia estos cambios, es posible diseñar unas pautas de intervención capaces de mejorar la Educación de nuestro nuevo sistema educativo. Las nuevas respuestas deben plantearse simultáneamente en varios frentes: Imagen social de nuestro sistema de enseñanza (relaciones sociedad-sistema educativo, apoyo de la sociedad, sociedad educativa), condiciones de trabajo de los agentes del sistema educativo (dotaciones de material, tratamiento específico de las zonas de educación compensatoria, relaciones profesor-alumno, reconsideración de las funciones de dirección y supervisión), formación de profesores para afrontar las nuevas expectativas sociales (Pérez, 2004).

La valoración negativa del profesor como chivo expiatorio y responsable universal de todos los males del sistema es uno de los signos de nuestro tiempo. Los enseñantes son

perseguidos por la evolución de una sociedad que impone profundos cambios en su profesión. Entendamos que el sistema educativo fracasa a veces por un cúmulo de circunstancias, ante las que el profesorado no puede operar con éxito, entre otras razones, por unos resultados que no se ajustan a los objetivos y expectativas que la sociedad ha depositado en él (Longás y Martínez, 2012), pero quienes inciden en esos malos resultados tienden a personalizar de forma inmediata, haciéndole responsables directo con todas las consecuencias. En este sentido, hay una tendencia definida en la que si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes, pero si van mal, porque los resultados académicos son negativos, piensan que los profesores son malos enseñantes.

Uno de sus reflejos más evidentes del desconcierto que sufre el profesorado es el aumento de demandas por responsabilidad civil, accidentes, agresiones o conductas calificadas como impropias de nuestro sistema de valores. Mientras que hace veinte años, los padres estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los profesores ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual, por el contrario, encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. La falta de apoyo y de reconocimiento social de su trabajo se hace cada vez más patente quizá sea debido también a que nuestra sociedad ha cambiado en sus patrones valorativos y mientras que hace unos años valoraba el saber y el ser, ahora tiende a valorar el tener y el poder.

De hecho, la valoración de la labor del profesor en su puesto de trabajo sólo se hace en un sentido negativo. Si un profesor hace un trabajo de Educación dedicándole un mayor número de horas de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora este esfuerzo supletorio (Esteve, 2005); sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndole responsable directo con todas las consecuencias.

En cuanto al profesorado de secundaria, es cierto que no se siente apreciado y que los españoles pensamos que están mal valorados. Sin embargo, esta profesión es de las mejor valoradas, especialmente por los padres de los estudiantes que son quienes mejor conocen la importancia y la dureza de su trabajo (Marchesi y Pérez, 2005). Añadimos, que sus condiciones laborales son relativamente buenas si las comparamos con el contexto internacional (Pedró, 2006).

Una de las notas que llama la atención en el sistema educativo es la constatación de que el profesorado no se siente a gusto. Las palabras desmotivación, desmoralización, desilusión, surgen en un debate con cierta profundidad (Torres, 2006), diferenciando una serie de condiciones propias de la profesión que llevan a esta situación:

- a) **Incomprensión de la finalidad del sistema educativo:** uno de los problemas más importantes de la población es saber cuál es el sentido de los sistemas educativos y, por consiguiente, de los centros escolares. Incluso un número importante de profesores y profesoras experimenta un notable desconcierto acerca de las finalidades de las etapas educativas en las que está trabajando (Sanz, 2011). En esta concepción juega un papel de suma importancia el mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación con la posibilidad que ofrece de contactarse o desconectarse, manteniendo el anonimato e incluso inventándose una falsa personalidad para existir únicamente como realidad virtual (Bauman, 2000), con un claro ejemplo de que vivimos en un mundo en el que los lazos interpersonales son muy débiles, invisibles, fluidos. De ahí, que el compromiso social firme que se deriva de un sentido de la construcción de lo comunitario, se reemplaza por la estética del consumo, por las relaciones efímeras.
- b) **Formación inicial y complementaria del profesorado deficitaria.** En el año 2005 el Comité de Educación de la OCDE puso en marcha una iniciativa internacional destinada a analizar la formación del profesorado. En el estudio (OCDE, 2014) continua poniéndose de relieve en los indicadores correspondientes esta carencia aunque, teóricamente la nueva estructura organizativa en los grados de formación universitaria pudiese paliar esta carencia, haya aumentado en un año. Sin embargo, los cambios en la sociedad obligan al dominio de las nuevas tecnologías y otras herramientas de uso cotidiano para la mayoría del alumnado.
- c) **Pobreza de las políticas de actualización del profesorado:** Los escasos años de formación antes de entrar la nueva estructuración de los planes de estudio de grado de la especialidad de Educación Infantil y Educación Primaria España, como otros países, ha emprendido en los últimos años la reforma de la formación inicial del profesorado, revisando las titulaciones académicas que conducen a la docencia y sus correspondientes planes de estudio. En este trabajo se aborda el análisis de dicho cambio, desde una perspectiva amplia, estableciendo comparaciones con la situación existente en otros

países y poniendo en conexión la formación docente con las políticas generales relativas al profesorado (Tiana, 2011).

- d) **Concepción tecnocrática del trabajo docente:** Se puede constatar con facilidad que aquel estudiante que fracasa es aquel del que ignoramos las condiciones sociales, culturales y económicas en las que vive (Torres, 2006), pues sus dificultades en el aprendizaje deben cubrirse en la medida en que el profesorado ha seleccionado y organizado sus contenidos que se trabajan en las aulas de modo que resultan relevante para el alumnado y además, planifica todo el conjunto de tareas adecuadas y de interés y añadimos que los recursos que pone a disposición de sus estudiantes son valiosos, interesantes y suficientes y ponemos de relieve que las relaciones personales que mantiene con el alumnado están basadas en las expectativas positivas a cerca del éxito.
- e) **Un currículum obligatorio sobrecargado de contenidos.** En las materias o asignaturas se incluyen una sobreabundancia de contenidos. Además la toma de decisiones en relación a los contenidos culturales que se han de impartir y trabajar en el aula se la han atribuido las editoriales y el propio Ministerio que a través de los libros de texto implanta estos contenidos curriculares quedando la concepción del profesorado en su segundo plano (Essomba, 2010).

Plantearse la selección de los contenidos obligatorios del sistema educativo exige asegurar las condiciones que permitan tomar decisiones verdaderamente democráticas. Sabemos que aquí se esconden claves que contribuyen tanto para construir un mundo más igualitario y justo como para seguir perpetuando las desigualdades (Torres, 2005). Decidir una cultura común básica para toda la ciudadanía significa tener claros referentes que se consideran valiosos, qué aspectos merecen la pena y cuáles no.

- f) **Una administración del sistema educativo burocratizante.** También contribuye al desaliento del profesorado el peso de las iniciativas de la administración educativa de tipo burocratizante que una vez cumplido con el trámite de presentación de documentos de organización interna, no se vigila por parte de las autoridades educativas, las dificultades que entraña su puesta en práctica, el grado de cumplimiento, etc... es por ello que queda en entredicho su plena ejecución.
- g) **Falta de servicios de apoyo y de una inspección escolar.** Otras de las razones de la desmotivación del profesorado se deben a los escasos apoyos que recibe el profesorado

inquieto, innovador y participativo. El cuerpo de inspectores a penas si tiene relación con el profesorado y, por tanto, sin una influencia en la vida pedagógica de los propios centros manteniendo, eso sí, una relación con la dirección de los centros.

h) **Fortalecimiento de la cultura democrática en los centros escolares:** Vivir la democracia y perfeccionar su funcionamiento día a día supone el compromiso en la formación de una ciudadanía democrática en la que se hagan realidad los siguientes principios éticos:

- Independencia y libertad de pensamiento.
- Comprender e implicarse con los alumnos socialmente más desfavorecidos.
- Clima escolar que propicie la convivencia.
- Responsabilidad-compromiso con la democracia y la solidaridad.
- Conocimiento en profundidad del alumnado y su entorno para actuar con verdadera justicia.
- Confianza en la capacidad de aprendizaje del alumnado.

i) **Problemas de comunicación con el alumnado:** la tarea educativa se enfrenta a modos autoritarios de ejercerla porque choca con los valores democráticos establecidos en el país desde hace décadas: diálogo, tolerancia, responsabilidad, libertad, independencia.

A pesar de la asignación horaria para la dedicación específica de la tutoría y en la formación específica de esta tarea, no es extraño encontrarse en el medio escolar con las dificultades que tiene un importante número de profesores a la hora de poner en práctica esos conocimientos adquiridos.

j) **Dificultades para relacionarse con las familias.** Aun habiéndose producido avances objetivos en esta área de las relaciones de la institución escolar, una gran parte del profesorado de secundaria sigue teniendo problemas para relacionarse con las familias, fundamentalmente por falta de desarrollo de habilidades sociales y carencia de información que posibilite las interacciones de modo racional entre los directamente implicados así como las dificultades en la comunicación.

Este hecho se complica aún más con el crisol de la diversidad de culturas que cohabitan en los centros escolares y, por ende, en la percepción dispar por parte de las propias familias del proceso de la escolarización de sus hijos.

Por ello, la influencia que la familia desempeña en el rendimiento escolar de los hijos tanto en el éxito como en el fracaso está refrendada por estudios rigurosos. A tal punto, que detrás de las situaciones de fracaso y de abandono se encuentran familias con niveles socioeconómicos bajos, con un grado de desestructuración alto, pertenecientes a minorías étnicas marginadas y con muy bajo nivel cultural (Ruíz, 2001).

La correcta comunicación entre las familias y el profesorado conlleva múltiples beneficios para ambos interlocutores pues comparten información, además de facilitar una mejor integración de niños y niñas en las instituciones de enseñanza, contribuye a mejorar su aprendizaje. Así mismo, tanto madres y padres, como el profesorado se sentirán más respaldados en sus respectivas funciones.

Por todo ello, un modelo educativo respetuoso con los derechos de los niños o de la Infancia y, por tanto, promotor de la participación del alumnado insta a repensar el rol del docente. Un profesor democrático y pedagógicamente innovador está obligado a mudanzas en las funciones que debe desempeñar si además, de enseñar unos contenidos culturales relacionados con una asignatura, pretende educar ciudadanos y ciudadanas responsables, reflexivos y democráticos, sino que son reflejo de otras más autoritarias y dogmáticas (Gimeno, 2003).

En cualquier caso, los múltiples estudios, incluidos los de los informes PISA de 2003 y sucesivos, ratifican que los alumnos tienen más posibilidades de iniciar aprendizajes de alta Educación, usando diversas estrategias, si se sienten adecuadamente motivados, no experimentan ansiedad en su proceso de aprendizaje y creen en sus propias capacidades (OCDE, 2005-b: 157).

Una institución, como comunidad de vida, debe dispuesta a emplear muchos recursos humanos y materiales además del tiempo necesario para establecer relaciones personales, basadas en la confianza y en las expectativas positivas, tanto con el alumno, como con sus familias.

- k) **Una continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación.** El cometido principal que tenía encomendado la institución escolar se centraba en capacitar a las personas para desempeñar un puesto de trabajo (Torres, 2006:112) En la actualidad también el tiempo de ocio, como espacio para desarrollar la creatividad personal y, por tanto, servir a la realización de la persona, el objeto de la atención en las instituciones escolares, preparar a la nuevas generaciones para ocupar y disfrutar de la tiempo de ocio de la mejor manera posible.

En las últimas décadas, además de la adquisición de conocimientos saberes académicos, se está confirmando al profesorado un gran número de tareas adicionales. Estos nuevos encargos se ponen de manifiesto con claridad, y quedan integradas en lo que se denominan las enseñanzas transversales: educación vial, educación para el consumo, igualdad de género, educación para la paz, educación ambiental. Estos nuevos contenidos aún no están en el currículum de su formación.

En consecuencia, la educación intelectual dejó de ser el único foco de atención, se contempló la necesidad de atender muy directamente a las dimensiones afectivas, sociales, psicomotrices e interpersonales, considerando que todas estas facetas del desarrollo funcional, y que se desarrollan de un modo mucho más integrado que el que suponía el modelo de desarrollo subyacente en la organización curricular. Por tanto, todo este nuevo foco de atención conlleva nuevas exigencias para el profesorado y, es necesario, reconocer que los apoyos para parte de la administración no fueran los necesarios para que el profesorado pudiera llevarlos a cabo.

Nos preguntamos interpelados por la descripción de esta situación, si es necesario, asignar al profesorado nuevas funciones y atribuciones educativas o bien han de ser profesionales de nuevo cuño que cumplan por su preparación específica de un modo óptimo y que aborden la realidad educativa con una labor de asesoramiento y orientación y de acercamiento y de intervención.

#### 2.1.4. Preparación del Sistema Educativo ante los nuevos retos

Vivimos en un mundo en continua transformación y con un futuro difícilmente previsible. La mayor parte del conocimiento tiene fecha de caducidad. Muchas de las tecnologías actuales estarán obsoletas en los próximos diez años. De acuerdo con la OCDE, la nueva generación que llega hoy al mundo laboral puede esperar seis o más cambios de trabajo a lo largo de la vida laboral. Esta misma organización calcula que el 40% de los trabajos no se ha inventado aún (Longworth, 2003).

La situación actual carece de precedentes históricos, supone el fin de un sistema educativo de carácter selectivo, basado en la exclusión y configura una nueva concepción de nuestro sistema de enseñanza que aún no somos capaces de valorar en su justa medida, porque todos nosotros hemos sido educados en el anterior sistema educativo y, al carecer de otras referencias, tendemos inevitablemente a comparar los problemas actuales con situaciones anteriores, sin entender que la generalización de la enseñanza al cien por cien de la población supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas o metodología de enseñanza y, en consecuencia, la esencia misma del sistema educativo.

Todo esto significa que el conocimiento es efímero y que hay que renovarlo constantemente. No sabemos qué conocimientos —más allá de la alfabetización elemental— serán precisos para cuando los escolares de hoy en día sean adultos, situándonos en un escenario en el que el aprendizaje no puede concluir al abandonar la escuela, sino que ha de tener lugar a lo largo de toda la vida (Cabello, 1993; VV.AA, 2003; Hernández, 1996; Requejo, 2005; Ortega, 2005).

La explosión de conocimientos en cualquier campo es de una magnitud tal que, salvo los profesionales altamente especializados, es casi imposible mantenerse al día. Esto complica enormemente, cuando no imposibilita, la patética figura del profesor sedicentemente omnisciente que se dirige a un aula de niños que lo escuchan en actitud de silencio reverencial.

El paso desde un sistema de enseñanza de élite al nuevo sistema de enseñanza general, no sólo ha supuesto el consiguiente aumento cuantitativo en los efectivos de profesores y alumnos, sino también la aparición de nuevos problemas cualitativos sobre los que se impone una reflexión profunda. Enseñar hoy, es algo cualitativamente distinto de lo que era hace veinte



años. Fundamentalmente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección, que atender a otro grupo muy heterogéneo con situaciones económicas, sociales y culturales bien diferenciadas. Esta nueva realidad crea a muchos de nuestros profesores y a buena parte de la sociedad, al valorar la situación actual de nuestro sistema de enseñanza con los esquemas derivados de la anterior situación: la enseñanza selectiva (Cardús, 2007).

Este cambio, aún no asimilado, explica por qué pese a tener el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, los profesores con mayores niveles de preparación, unas dotaciones financieras y materiales impensables hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis, la idea general de que hay que reforzar la Educación del sistema, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos al constatar que la enseñanza ya no es lo que era, queriendo aplicar a la nueva situación de enseñanza general los parámetros y valores de la situación previa, en la que sólo una minoría tenía acceso a la enseñanza, y el sistema selectivo de exclusión expulsaba cada año a los niños que planteaban cualquier tipo de problema, en su dominio de las materias de enseñanza o en su comportamiento en el centro.

Efectivamente, si durante la década de los años setenta y ochenta, se habló, se escribió y se debatió sobre la crisis de la escuela y de la educación, hoy también se habla y se debe de hablar sobre la crisis de la institución escolar desde otra óptica y desde otras perspectivas, (March y Orte, 2003) teniendo en cuenta los problemas de la escuela y, en consecuencia, las manifestaciones que esta crisis está teniendo a nivel de malestar docente, de alto índice de fracaso escolar, de violencia en los centros escolares, de desinterés hacia los contenidos educativos, de rebaja de las esperanzas y expectativas hacia la educación por parte de los estudiantes, las familias y la misma sociedad, de falta de diálogo entre las familias y la escuela, de surgimientos de problemas en la institución escolar, debido a la existencia de la inmigración y de las nuevas diversidades culturales y sociales, de debate sobre el nivel educativo y la falta de Educación de la educación, de polémicas sobre la función de la educación secundaria, etc.

Si bien, es un problema que se pone de manifiesto en todos los países desarrollados pero en el nuestro con dos aspectos inusuales en los países de nuestro entorno: las sucesivas reformas educativas traídas de la mano del partido político que gobierne en cada periodo y los recortes presupuestarios que afectan de modo inapelable a la Educación de la educación, poniendo de

manifiesto la existencia de una importante confrontación política e ideológica que tiene su exponente en las continuas reformas educativas.

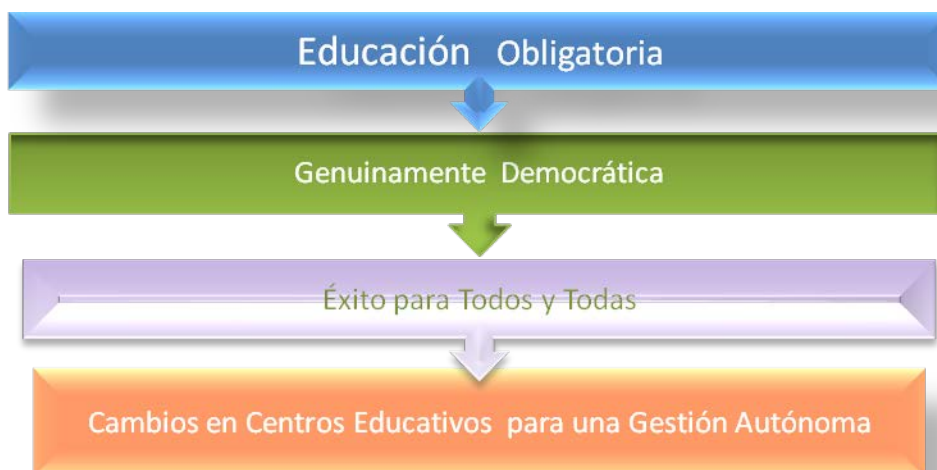
Al mismo tiempo, estas controversias educativas ponen de manifiesto las contradicciones y dilemas en los que se mueve nuestro sistema educativo ahondando en las consecuencias educativas y formativas para el propio alumnado (Marchesi, 2000) manifestándose en los siguientes puntos:

- a) La sociedad exigente con la educación pero no comprometida en las obligaciones que comporta.
- b) Las familias piden más educación, pero delegan la acción educativa en la escuela e incluso actúan de forma opuesta en el hogar.
- c) Los profesores han de realizar nuevas funciones pero se mantienen los esquemas tradicionales en la organización del trabajo.
- d) La educación ha cambiado pero se añora la educación del pasado.
- e) La escuela debe realizar nuevas tareas, pero su modelo organizativo continua invariable.
- f) Las nuevas generaciones de alumnos cambian, pero los estilos de enseñanza apenas se modifican.

Se trata, en cualquier caso, de poner de manifiesto que la escuela debe dar respuesta a los nuevos problemas que la sociedad actual está planteando pues se espera que la escuela pueda resolver prácticamente todos los problemas que suscitan preocupación: hay violencia, la escuela debe reducirla y controlarla; aparecen nuevas enfermedades, la escuela debe preparar a sus alumnos para evitarlas; se producen actos de xenofobia, accidentes de tráfico, ataques al medio ambiente, etc.

La escuela es la responsable de que disminuyan estas actitudes y comportamientos pero, además, los alumnos deben ser buenos ciudadanos, humanistas, lectores interesados, hablantes de varias lenguas, hábiles en el manejo de nuevas tecnologías y con espíritu crítico. Finalmente, la escuela debe conseguir que todos estos objetivos lleguen a todos los alumnos, entre los que se incluyen colectivos que tradicionalmente se han integrado con dificultad en los centros docentes o que no manifiesten ningún tipo de interés hacia lo que la escuela significa.

**Figura 8: Cambios que demanda la educación obligatoria**



FUENTE: Elaboración propia

Para diferenciar varios aspectos en un análisis sobre la educación (Cardús, 2007) discrimina los siguientes:

- a) Sería necesario reconocer que la escuela, además de cumplir sus funciones educativas, también resuelve algunos problemas prácticos de la vida cotidiana. Ello resulta fundamental con el fin de adaptar la escuela a sus funciones reales, y no sólo a las que tienen un discurso teórico brillante desde la perspectiva formal.
- b) Sería necesario conocer que, teniendo en cuenta la diversidad y mutabilidad del mundo laboral, en la actualidad la escuela ya no puede orientar profesionalmente a los estudiantes en una dirección concreta.
- c) Sería necesario redefinir el planteamiento que sobrevalora las posibilidades de la educación escolar como instrumento para la igualdad social, ya que ello puede acabar con el prestigio de la escuela como instrumento de cultura y emancipación individual.
- d) Sería necesario que la escuela reconsiderase los modelos de sentimentalidad que transmite, ya que las estrategias emocionales que la escuela comunica corresponden a una forma de relación y de dependencia sociales ya superadas.

Con el fin de profundizar en este planteamiento (Cardús, 2007) describe la necesaria redefinición de los límites de la acción educativa con el fin de que los centros docentes se desprendan de su desconcierto: la escuela debería poder precisar su propio ámbito, las áreas de colaboración con el exterior y, sobre todo, los campos que le son ajenos. Hay que precisar qué papel corresponde a la escuela -al que debería dedicarse en exclusiva – y aún más, qué es lo que la escuela no debe hacer, por más que pueda y sepa hacerlo. En definitiva, tal vez sería necesario encontrar para la escuela un lugar más reducido que lo que se le viene concediendo confusamente. No obstante, y sin la menor duda, este territorio más limitado a su vez debería ocupar un espacio mucho más ambicioso por lo que se refiere a su relevancia social.

El dinamismo social que produce las transformaciones en la propia sociedad obliga a la institución escolar a adaptarse a los constantes cambios para dar respuesta a las demandas sociales y educativas que emergen.

Sin embargo, aflora un interrogante de forma constante cuando se aborda el análisis del sistema educativo y en ello hemos de reconocer que se hace especial incidencia en las últimas décadas: ¿es la institución escolar una institución en crisis? La educación ha experimentado rupturas, y la principal es que la escuela ha perdido su prestigio y el monopolio de la educación, tanto en su dimensión temporal, como espacial (Pérez Serrano, 2005).

Con frecuencia se debate sobre las necesidades del sistema educativo; así «el profesorado ante esta situación donde continuamente se habla de crisis de la escuela, a menudo se encuentra desconcertado, con cierta sensación de soledad y, en ocasiones, con la idea de que lo que se predica en la escuela va contra lo que se vive fuera de ella.

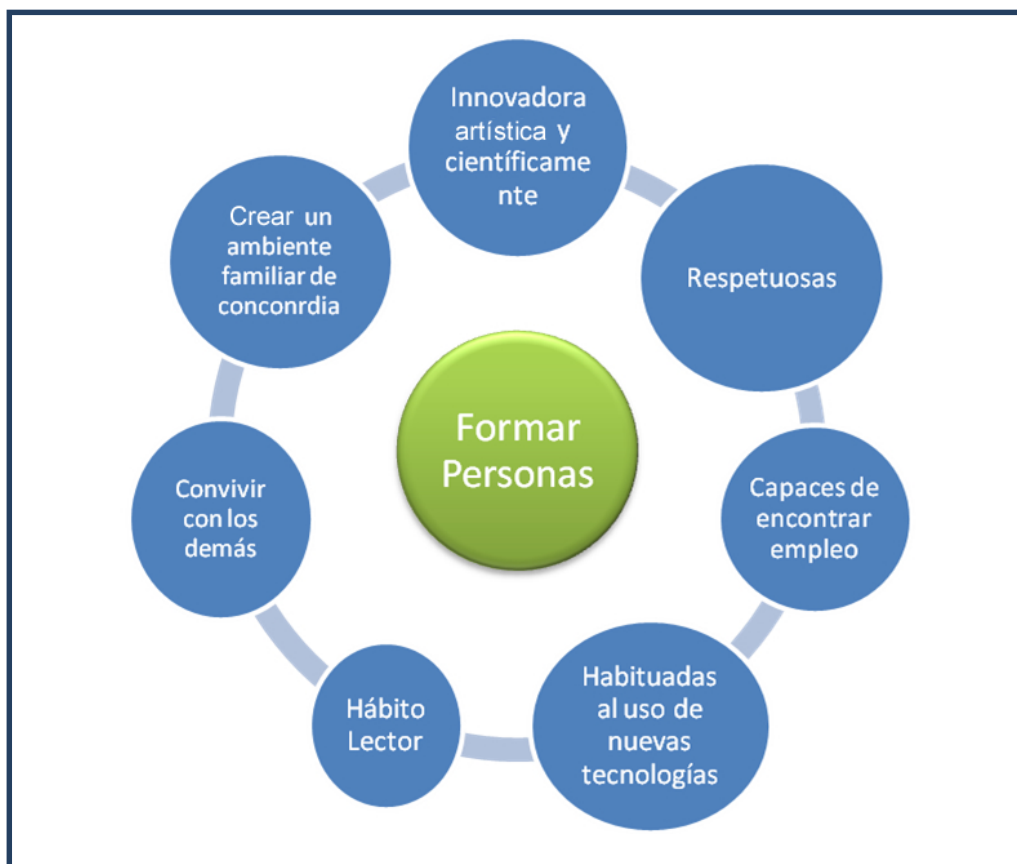
Son conocidos algunos de los problemas que afectan a la institución escolar: baja motivación (tanto por parte del alumnado, como por parte del profesorado), conflictividad escolar mal resuelta, absentismo, normalización de la violencia, multiplicidad de funciones de los docentes, nuevos retos socioambientales y las diversas reformas educativas aún por asimilar.

Estos problemas han hecho que los diferentes profesionales se enfrenten cada día a su trabajo preguntándose cuál es el verdadero sentido de su quehacer en el aula, no sabiendo hasta dónde puede llegar su grado de implicación en la resolución de problemas socioeducativos y no sintiéndose en muchos casos capacitados para afrontarlos. Como apunta Ortega Esteban (2005: 173): *“La escuela, ocupada como está en cumplir las exigencias curriculares establecidas por el sistema, no tiene ni tiempo, ni medios, ni profesionales preparados para*

*ocuparse de estos problemas*”. Si ya son preocupantes los problemas estructurales del sistema educativo, no lo son menos los que afectan directamente al riesgo de exclusión en la escuela, que viene determinado en muchas ocasiones por la no adecuada adaptación de la institución escolar, por la escasa dotación de recursos o por la poca implicación de los propios docentes, pudiendo encontrar un clima de desesperación a la hora de abordar la problemática relacionada con las conductas disruptivas, la falta de motivación, el absentismo y la agresividad.

Enseñanza para la vida (Perrenoud, 2012), viene determinada por el carácter de ser una enseñanza para todos, lo que comporta un cambio en una de las funciones básicas de la escuela, al tener que pasar de un modelo pensado para seleccionar a otro cuyo objetivo es el de orientar al alumnado en función de las características y posibilidades de cada uno de ellos, llegando de manera consecuente, dado el avance que se ha producido en el conocimiento de las diferentes formas de aprender de cada alumno.

**Figura 9: Formación de la persona**



FUENTE: Elaboración propia

El hecho de que aquello que se aprende debe ser aplicado en unas situaciones concretas conlleva que el saber no puede ser un fin en sí mismo sino el instrumento para conocer la realidad en la que vivimos.

Además, una enseñanza para la vida comporta que todos aquellos contenidos aprendidos deben tener sentido para el alumnado, es decir, deben ser presentados desde su funcionalidad pero además centrados en el saber hacer, es decir, trabajando de forma sistemática las habilidades, técnicas y métodos.

## 2.2. Inclusión de los educadores sociales en los Centros Escolares.

### Respuesta a la demanda de la propia administración educativa

#### 2.2.1. Premisas en relación al proceso de inclusión de los educadores escolares en los Centros Escolares

La permanencia de toda población infantil y adolescente, de forma obligatoria, hasta cumplir los dieciséis años en los centros escolares marca, indefectiblemente, el devenir de la sociedad influenciado por el sistema educativo y que se canaliza a través de la institución escolar. Por ello, no cabe duda de que la escolarización obligatoria es, sin lugar a dudas, un logro social de primera magnitud, pero a la vez supone que se produzcan problemas similares y con distinta gradación a los que se producen en el contexto social en el que se ubica la escuela.

En épocas anteriores a la actual se podía predecir con cierta probabilidad los conocimientos y habilidades que los alumnos podrían necesitar en su futuro profesional. Actualmente, por el contrario, los educadores no pueden presuponer las exigencias de la sociedad del futuro. En cambio, deberán tener en cuenta que el mundo es cada vez más complejo y cambiante. Deberán formarles en las competencias que se consideran vitales para que su participación e integración sea exitosa en la sociedad que les toca vivir (Torres, 2008).

El educador o educadora, como cualquier otro agente social, habrá de tener en cuenta el nuevo escenario de esta sociedad, en permanente cambio, compleja e interdependiente, donde los diferentes agentes educativos están llamados a desempeñar las funciones que reclama dicha sociedad. Pero, sobre todo, deberán sentirse llamados a reflexionar y a la toma conciencia sobre los nuevos desafíos que dicha sociedad demanda. Entre los desafíos más evidentes (Pérez Serrano, 2005) señalamos:

- Contribución de los individuos a cambiar y transformar el mundo, no sólo a integrarse a él.
- Saber que el desarrollo de las competencias individuales afecta al logro de las metas compartidas.
- Capacidad de dominio y adaptación al cambio en las nuevas tecnologías.

- La sociedad multicultural, diversa y fragmentada, exige un tipo con personas de otra cultura.
- La globalización está creando nuevas formas de interdependencia, y la respuesta a ésta se sitúa más allá de lo local e incluso de lo nacional.
- Las personas en diferentes lugares y situaciones deben enfrentarse a requerimientos variados. El desarrollo de esta competencia proporciona beneficios económicos y de mayor bienestar social.
- Las competencias clave tienen la posibilidad de aplicarse en diferentes áreas de la vida tanto en la esfera profesional y personal, como en la participación política.

En este sentido, el reto al que está abocado la institución escolar se canaliza a través de buscar y adecuar nuevas respuestas:

- Educar para formar ciudadanos.
- Asunción plena de la interculturalidad en la escuela,.
- Roles y competencias del profesor del futuro ante una realidad social, cultural cambiante.

Estos renovados planteamientos que demanda la ciudadanía del siglo XXI (Pérez, 2008) exigen agudizar la mirada educativa para traspasar los velos que nos impiden ver con claridad la realidad concreta.

En este proceso, late una cuestión de fondo que está relacionada con el papel social de la institución escolar, de ahí que si tiene que acoger a todos, sin discriminaciones, como es lo preceptivo, su reto estriba en aportar alternativas que favorezcan la inclusión cultural, social y académica, además de promover en los escolares una formación como ciudadanos democráticos que aporte una convivencia entre sus iguales, desarrolle valores y favorezca la inclusión de las nuevas tecnologías, y en definitiva aliente el desarrollo personal para ser ciudadanos libres y con un grado autonomía.

Con la inclusión de los educadores sociales en los centros escolares, en aquellas Comunidades Autónomas, en centros privados y en centros privados-concertados, un grupo



delimitado de educadores sociales han dejado de ser, en la mayoría de los casos, agentes externos para convertirse en un colectivo de profesionales significativos y, además, en un cuerpo de profesionales que organizan y gestionan la práctica educativa del centro directamente relacionada con todas las variables y elementos que están directamente relacionados con la adaptación, prevención e incorporación normalizada del alumnado a su proceso educativo.

Se trata pues, de un cambio en las relaciones, de un nuevo modelo escolar que apuesta por el componente social como pieza clave en su proyecto educativo (Jiménez Jiménez, 2013: 85) con lo que el puzle de la comunidad educativa en que esté integrado el educador y educadora social se presentará más completa habiendo un mayor encaje entre sus distintos elementos que la componen.

La relación entre Educación Social y *educación no escolar* había llegado a ser casi indiscutible, (Parcerisa, et. al., 2010: 128) hasta el punto de que en ocasiones se asistía a una formación de los futuros educadores y educadoras sociales que parecía ir más **contra** la escuela –en el sentido de afirmar la nueva profesión como una **superación** de las deficiencias de la educación escolar– que **con** la escuela, en el sentido de acción educativa complementaria. Este planteamiento paulatinamente va perdiendo fuerza y marcando un punto de inflexión con la rectificación de algunos de sus estudiosos que defendían esta separación y comienzan a integrar otra forma de percibir esta relación entre escuela y Educación Social.

En cualquier caso, hoy ya no resulta demasiado funcional. Las educaciones formales, no formales e informales, lo escolar y lo social, cada vez están más mezclados, quedando alejados los maniqueísmos, típicos en su momento, del aire de familia de la Educación Social. En todas las familias pesan mucho las tradiciones y los resabios y, por eso, todavía hay quien persiste en su aversión hacia la escuela. Pero los aires están cambiando.

Hasta hoy, (Romans, et al. 2000:80) definíamos la Educación Social en contraposición a la escuela, Educación Formal, No Formal e Informal ha sido una terminología que ha servido para superar conceptualmente espacios educativos. Pero actualmente, resulta del todo incorrecto, recurrir a esa clasificación, principalmente por ser imprecisa y crear confusión. Además, no tiene sentido que debido a razones académicas separemos lo que se da unido: Educación Social y *educación escolar* no son realidades opuestas o separadas. Al contrario, la realidad es una, aunque nosotros, desde la academia, pretendamos divorciarlas. La sociedad y

la universidad, afortunadamente comienzan a comprender qué es la educación social reclamando nuestra presencia en los espacios que por lógica son de nuestra competencia.

La necesidad de incorporar o incluir a los profesionales de la Educación Social en la vida educativa de los institutos y colegios es una realidad que se va consolidando a medida que van transcurriendo los cursos, consecuencia, tanto de la iniciativa de las instituciones públicas, como en la apuesta de algunas órdenes religiosas de iniciativa privada-concertada. Para ello, existen dos realidades que coexisten y se confunden por su implantación y desarrollo: el dinamismo y la potencialidad de la Educación Social y los factores justificativos de la implantación de la educación en los institutos y colegios concertados.

Ocuparse de lo social dentro de la institución escolar es la novedad que aporta la profesión de Educación Social. Adentrarse en las entrañas de la institución escolar a través de lo social que inevitablemente se asocia o relaciona con las dificultades en el aprendizaje de la formación básica obligatoria supone ocuparse de situaciones desequilibrantes producidas por los desajustes que el alumnos sufre en su persona como consecuencia de una o múltiples problemáticas –desequilibrio en la normalización- de la relación familiar, del entorno, y que está influyendo en su proceso y desarrollo escolar (Parcerisa, 2008; Sáez y Vidal, 2007).

### 2.2.2. Factores emergentes que propician la inclusión de educadores sociales en la institución escolar

Debemos entender que la escuela no es una institución inmune a los cambios sociales, culturales, económicos, tecnológicos que se producen en nuestra sociedad aunque del mismo modo las necesidades y problemas que acontecen en ella, también se hacen sentir en la propia institución escolar, pues se recibe a un alumnado que proviene de culturas, familias, entornos, personalidades diferentes. El dilema/problema es que ni los docentes ni la propia escuela están preparados para enfrentarse con coherencia formativa, recursos, y planteamientos metodológicos a los nuevos retos que la sociedad nos plantea. Los futuros maestros y maestras no reciben una formación necesaria para resolver conflictos y educar en temas referidos a la Educación Social sino en las diferentes didácticas que han de impartir (Planella, 2003).

El proceso que conlleva la inclusión de la Educación Social y los profesionales que la representan en la institución escolar ha de implicar concesiones por ambas partes. También la capacidad para compartir e incorporar las dinámicas ajenas, valorando lo positivo de cada uno así como la competencia en la *fusión creativa* de unas maneras de hacer con otras. Esta condición general tiene que ver con la *capacidad de adaptación de las estrategias propias de la Educación Social al marco escolar*. Además contamos con que la escuela ha sido, a menudo, un contexto organizado y rígido, centro de múltiples inercias, y reacio a la introducción de cambios que cuestionen el papel predominante de la actividad académica y la función docente (Castillo, Galán y Pellissa, 2012:9).

Con estas premisas vislumbramos que la inclusión y participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de educadores y educadoras sociales en los centros escolares no se puede limitar a la solución de situaciones que el profesorado no sabe resolver por sí solo, sino que “*debería de ofrecer nuevas posibilidades al sistema en su conjunto*” (García y Blázquez, 2006: 40). Un proceso que se configura como una oportunidad que va más allá de una simple colaboración técnica, y que como todo proceso de calado, *requiere su tiempo, pero en el que todos han de tener claro hacia dónde conducirlo* (Parcerisa, 2008:26).

La escuela, en definitiva, sin olvidar el presente, debe empezar a dibujar su nuevo futuro en el que la Educación Social aporte trazos al nuevo perfil resultante. En este nuevo perfil destacamos unos componentes determinantes de la inclusión de la Educación Social y el propio dinamismo que imprime.

### **2.2.2.a. Componentes de relación educativa**

La presencia e intervención de educadores y educadoras sociales en los centros escolares se convierte en una necesidad, en tanto que pueden colaborar en el desarrollo de las habilidades sociales y autonomía personal de los alumnos, especialmente los que se encuentren en situaciones de riesgo e interviniendo con los jóvenes, las familias y los agentes sociales del entorno, contando para este cometido con el apoyo del equipo docente. Esta necesidad entiende José Ortega (2002) que se ve reforzada por los desafíos que coadyuvan a la transformación de la escuela en algo diferente a lo que ha sido hasta la actualidad. Este mismo autor destaca cuatro:

- a) El incremento del conflicto y de la violencia en las aulas.
- b) El fenómeno de las migraciones humanas y de su huella en el aumento de la diversidad en nuestras escuelas.
- c) La influencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tienen en la práctica educativa escolar, y especialmente de su impacto la configuración de las relaciones sociales de las nuevas generaciones.
- d) La inteligencia emocional asociada al desarrollo pleno de nuestras capacidades y habilidades emocionales.

**El sentido y la finalidad de la institución escolar contemporizado por la Educación Social.** En la Ley 14/1970 General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa, y la Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación, se declara a la educación como un servicio público. La educación considera a como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.

El sentido la educación desde la perspectiva de una educación integral de las personas (Jiménez Jiménez, 2013: 85) se centra en contribuir al *desarrollo de la sociedad desde los principios de justicia social ya que distinguimos que la mayoría de los problemas y retos a los que se enfrenta la escuela son de tipo social (falta de colaboración de las familias, aumento de los problemas de convivencia, absentismo escolar, existencia de factores de riesgo social...)*.

La Educación Social, desde el reconocimiento de la persona como ser y formación, asume un sentido y una opción educativa flexible, abierta, respetuosa, tolerante y estratégicamente personal en tanto que en su intervención se despliegan desde el acompañamiento entendido como el *reconocimiento de la persona para facilitar su transformación, entendiendo la acción educativa como un proceso de cambio vinculado a los momentos de aprendizaje* (Maños y Lorente, 2003:226-227).

En esta misma línea, existe un consenso generalizado acerca de la necesidad de reconfigurar el papel de la escuela en la sociedad actual incluyendo en esta nueva concepción ilusionantes retos, *nuevos problemas y nuevos escenarios de la intervención social y educativa –redes sociales–*, *nuevas dinámicas familiares y diversas formas de familia; espacios sobre los que se hace necesaria su promoción educativa* y sobre los que es necesario realizar una intervención socioeducativa (Cendero et al. 2011: 38).

Debemos de partir de la concepción que tenemos de escuela o de qué tipo de escuela estamos proyectando así como de su finalidad (Méndez, 2009) y en función de dicha concepción indicamos algunos de los cometidos que deben guiar a la institución escolar:

- a. Prevención de hábitos inadecuados que redunde en la Educación de vida personal y comunitaria.
- b. Igualdad de oportunidades.
- c. Mediación en cualquiera de sus modalidades (familiar, social, educativa, intercultural).
- d. Resolución de conflictos entre los distintos agentes que intervienen en la socialización de niños y niñas.

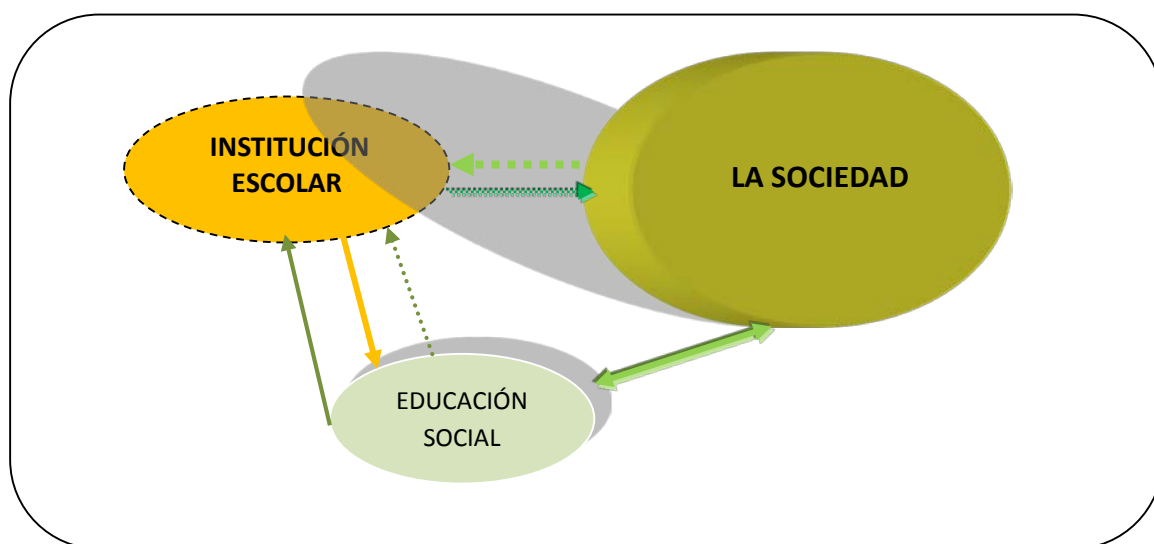
En este contexto socioeducativo a mitad de camino entre la formación, la orientación y los procesos de socialización, es donde se enmarcaría el rol profesional de la Educación Social que regularizaría su labor vinculada a la escuela y a sus problemáticas específicas:

- a. Aumento importante de la población inmigrante.
- b. Demanda de organizar actividades que ayuden a los padres y madres a la conciliación de la vida familiar y laboral.
- c. Absentismo escolar.
- d. Problemas de convivencia y relación.
- e. Carencia de infraestructuras y de espacio es de índole cultural.
- f. Alumnado en situación de riesgo de exclusión.

Las profundas transformaciones sociales que se han producido a la largo de la historia han desembocado en cambios en los modelos de relación y el ritmo de vida. Estos cambios y como consecuencia de ellos, las demandas sociales, profesionales y personales, han hecho patente la necesidad de una educación orientada a mejorar las situaciones sociales, así como la educación para la salud, la educación afectivo-sexual, la adquisición de competencias, iniciación y desarrollo de las habilidades sociales, la educación para el consumo, etc, con la intención de prevenir males futuros (Menacho, 2013).

Tradicionalmente se había considerado la institución escolar (March y Orte, 2012) como el espacio de socialización por excelencia de las nuevas generaciones y lo ha sido en determinados momentos. Sin embargo, hoy en día la escuela se encuentra con muchas dificultades para poder cumplir con la finalidad para la que fue creada. Uno de los motivos ha sido que ha ido evolucionando (o, en muchas de las ocasiones, no evolucionando) aislada de la sociedad. Así, ésta ha ido cambiando a un ritmo acelerado, mientras que la escuela ha permanecido ajena a esta evolución.

**Figura 10: Relaciones de influencia entre la sociedad, la institución escolar y la educación social**



FUENTE: Elaboración propia

La educación cada vez depende menos de lo que pasa en el aula, en la institución escolar y más de los estímulos que provienen de todos los contextos que influyen en los niños y las niñas: barrio, centros de recreo, entidades deportivas, medios de comunicación, redes sociales, etc. En estas circunstancias, el entorno llega a ser un agente educativo clave; y la coordinación de este entorno con la escuela, una necesidad primordial.

Desde una perspectiva histórica, la escuela ha sido una institución compartimentada en lo que se refiere al saber, al conocimiento. Cada profesor en su aula y en su disciplina trabajaba de forma aislada. Así, podemos afirmar que el conocimiento era compartimentado, encapsulado en cada una de las disciplinas. Hoy en día, hemos pasado de este conocimiento compartimentado a una transversalidad ya que existen conocimientos que son cruzados o transversales y determinan diversas disciplinas; por otro lado, cada vez más se ha estado dando relevancia a la transversalidad a la hora de hablar de valores, actitudes y habilidades sociales. Todo ello nos ha llevado a un cambio en la forma de trabajar en el aula, se ha pasado de un trabajo aislado a uno más interdisciplinar y de relación entre las distintas áreas.

Por tanto, la escuela actual, (March y Orte, 2012), debe ser capaz de conocer y comprender los retos de la sociedad del presente y del futuro, de contribuir a socializar a los alumnos de hoy, de adaptarse a los cambios en las nuevas estructuras familiares, de asimilar las nuevas tecnologías, de comprender y trabajar los nuevos movimientos migratorios, de insertarse dentro de la sociedad del conocimiento, de potenciar la cultura, de comprometerse con los retos y oportunidades para fortalecer la democracia.

La función fundamental de la escuela es el desarrollo de la persona para su incorporación a la vida adulta, asumiendo de forma efectiva las contribuciones a las que debe llegar la institución escolar. Y un objetivo básico de la escuela para todos es construir un sistema estructurado para hacer frente a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Pérez, 1992).

En la institución escolar en donde educadores, padres y alumnos trabajan con el objetivo de conseguir una educación democrática y de Educación, donde no sea necesario preguntarse por la integración ni por la educación especial porque se ha conseguido el objetivo de proporcionar a cada alumno las oportunidades y los apoyos necesarios para un desarrollo integral. Y que haya sido desde la plena participación escolar se trata, en definitiva, de conseguir la plena participación social de las personas más allá de sus limitaciones (Vega, 20013).

El proceso educativo que se sigue en la institución escolar no sólo ha de servir para integrar sino también para exigir a la sociedad y sus instituciones que asuman sus responsabilidades con los más marginados y denunciar aquellas situaciones en las que, por beneficios políticos, mediáticos o corporativos se manipula su situación porque la educación o es inclusiva o no es educación.

La escuela es una comunidad donde se aprende del funcionamiento de la propia comunidad: de las relaciones sociales, de los modelos que se visualizan, de los conflictos y de las estrategias para resolverlos, de las normas explícitas e implícitas, etc. Por ello, es muy importante tener claras y asumidas las finalidades que se pretenden y que deben impregnar el día a día de esta comunidad. La escuela con este sentido pragmático debe contribuir a esta inserción. Así mismo, educar debe significar ayudar a la persona a ser cada vez más autónoma, más capaz de conducir su propio proceso de aprendizaje y su propio proceso vital. El desarrollo de esta capacidad de autonomía personal debe ser otra gran finalidad de la institución escolar (Parcerisa, 2006).

Asumir estas dos finalidades como prioritarias requiere de una reflexión puesto que significa modificar muchas de las prioridades y de las maneras de hacer de la escuela actual. Lo primero que se requiere es que el profesorado esté convencido de que el desarrollo de la autonomía y la inserción social crítica deben ser dos pilares a tener muy presentes en el proceso formativo, en la práctica diaria y en la vida de la comunidad escolar.

El profesorado planifica, desarrolla y evalúa secuencias formativas: plantea un tema, una unidad didáctica y desarrolla una serie de actividades a lo largo de un tiempo. Estas actividades deberían ser coherentes con las dos finalidades apuntadas, lo cual obliga a un esfuerzo ya que lo más habitual es tender a generar actitudes dependientes por parte del alumnado y prestar escasa atención a los aspectos de socialización (Parcerisa, 2006:13-14).

Por otro lado, los fines que tienen que ver con lo necesario para ser competente y adaptarse a los cambios de la sociedad. Se quiere promover la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte. También, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiera, y en una o más lenguas extranjeras. Además, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la



vida económica, social y cultural, con la actitud crítica y responsable y con la capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Hemos de incidir no sólo en los aspectos referidos al alumnado sino también a la familia, por ello se debe tratar de romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos formales e informales de desarrollo, y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto (Álvarez, 1999:74).

La actual institución escolar se encuentra con muchos retos a los que no puede dar respuesta con sus propios recursos. En consecuencia el profesorado se halla desbordado, al mismo tiempo que manifiesta su malestar. La sociedad, por su parte, cada vez plantea más demandas al sistema educativo a quien responsabiliza de no pocos males de la sociedad actual (Vega, 2006:49) y en donde uno de los problemas de una parte muy importante de la población es la falta de comprensión de cuál es el sentido del sistema educativo y, por consiguiente, de los centros escolares. Incluso una mayoría del profesorado experimenta un notable desconcierto a cerca de la finalidad de la etapa educativa en las que están trabajando (Torres, 2006:32).

Además, la Educación Social debería estar integrada en el ámbito formal como un elemento importante en el desarrollo del alumnado ya que es necesaria no sólo en la adquisición de conocimientos para entender la vida, sino que también es importante la adquisición de competencias que ayuden a saber cómo vivirla (Menacho, 2013).

En la escuela, en definitiva, sin olvidar el presente, debe empezar a dar un nuevo sentido y finalidad en el que se cuente con el papel que puede desempeñar la Educación Social ayudando a conocer cómo funciona la sociedad y a ser más autónomo, con lo que ganaríamos todos para un futuro mejor.

**Ponderación en las relaciones de convivencia en los centros escolares.** La progresiva incorporación de profesionales de la Educación Social en los centros escolares pretende ser una respuesta del propio sistema educativo a las dificultades de inserción escolar de una parte de la población infantil y adolescente.

En todo caso, la presencia de las educadoras y educadores sociales surge como respuesta a una problemática vivida por la escuela, la cual en ocasiones se ve incapaz por sí sola de gestionar las dificultades de convivencia que se dan en su seno y, en el mejor de los casos,

encuentra límites normativos y de concepción cuando pretende extender su acción más allá del entorno escolar.

Los contextos escolares están sufriendo en la actualidad un aumento en la problemática convivencias en las relaciones alumnado-profesorado e incluso entre los mismos alumnos, llegando en algunos casos a situaciones de violencia y agresividad preocupantes. Algunos adolescentes, ante la obligación de tener que asistir al centro educativo, desarrollan una actitud de rechazo hacia este entorno que desemboca en el absentismo escolar y en muestras de agresividad, situaciones que se agravan aún más en aquellos casos en los que no se cuenta con el entorno familiar para poder resolverla.

Cuando nos referimos a la institución escolar en atención a su finalidad esencial, apuntamos a metas que tiendan a desarrollar una correcta socialización y aprender a vivir juntos atendiendo a los derechos y deberes de todos los agentes que participan en el proceso educativo en cada uno de los centros.

Son numerosas las razones didácticas y pedagógicas que hacen que este aprendizaje se considere no sólo valioso en sí mismo, sino imprescindible para la construcción de una sociedad más democrática, solidaria, cohesionada y pacífica.

Sin embargo, la convivencia se erosiona de forma peligrosa cuando aparece el fenómeno del acoso entre escolares. En este sentido, el estudio del Centro Reina Sofía (Serrano, e Iborra, 2005) confirma que entre un 2,5 y un 3% del alumnado sufre las consecuencias del acoso escolar por parte de sus compañeros. Estos datos son coincidentes con la realidad que vivimos en la Red de Centros La Salle del Distrito de Madrid.

Recordemos algunas de las cuestiones que se recogen en la Ley Orgánica de Educación y que consideramos que deben ser funciones del educador social, muchas de ellas para desarrollar de forma interdisciplinar:

- Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo, así como la colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno
- Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.

Por otro lado, desde la teoría de la resolución de conflictos y dentro del campo de educación para la paz se considera que el conflicto es intrínseco a la vida escolar, que lo importante es encauzarlo y tratarlo adecuadamente y que son las mismas partes involucradas en los conflictos quienes tienen las soluciones más satisfactorias y posibles para su solución a través de acuerdos propios (Rodríguez, 2002, De Vicente, 2010; Díaz-Aguado, 2006; Fernández, 1999). Esto contrasta con los modos de proceder dentro de las escuelas con énfasis en el mantenimiento de la disciplina y el principio de autoridad.

No obstante, debemos de ordenar la convivencia escolar desde el modelo integrado de afrontamiento de los conflictos. Este modelo incluye tanto la aplicación de la normativa y los procedimientos sancionadores de las escuelas, como la atención a la persona con nuevas propuestas basadas en los principios de resolución de conflictos y para su reparación con la búsqueda de acuerdos o consensos que favorezcan la reconciliación de las partes y la moral autónoma (Torrego, 2001).

**El sistema escolar y la atención personalizada y grupal a los diferentes perfiles del alumnado.** La Educación Social ante el progresivo incremento del número de escolares que no se adaptan a las exigencias de la cultura escolar (Petrus, 2000:79-80), deberá prestar cada vez más atención a esta problemática escolar, “abriéndose a la sociedad y a sus problemas, sin protegerse en el noble objetivo de los contenidos instructivos. La institución escolar ha de preocuparse también de la Educación Social: en la escuela se ha de hablar, si es preciso, de las emociones, de los conflictos sociales, de la televisión, la educación en valores...”

La sociedad actual exige que la escuela no se limite con tanta dedicación y disposición de medios, a la transmisión de conocimientos, sino que le resulte imprescindible contemplar como elementos fundamentales del proceso educativo las actitudes y valores que conformarán al futuro ciudadano.

Recordemos algunas de las cuestiones que se recogen en la Ley Orgánica de Educación y que consideramos que deben ser funciones del educador social, muchas de ellas para desarrollar de forma interdisciplinar: seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia, trabajando en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos, previniendo y afrontando la conflictividad escolar y desarrollando programas de integración escolar.

La sociedad actual es cada vez más compleja y la institución escolar no ha transformado de forma profunda su estructura organizativa para abrirse a las demandas y a los cambios del devenir de los tiempos. Sin embargo, los problemas diarios a los que nos enfrentarnos necesitan personas de profesionales que los conozcan en profundidad y nos ayudan a prevenir y a buscar soluciones a partir de la colaboración y comunicación fluida con los restantes miembros de la comunidad educativa para garantizar la Educación del sistema educativo.

A pesar de ello, existe una preocupación generalizada sobre la situación en la que vive un grupo muy numeroso de jóvenes que abandonan la escuela sin las competencias necesarias para salir adelante en la sociedad y encontrar un trabajo decoroso. Además de frustrar las esperanzas de los jóvenes, las carencias educativas comprometen el crecimiento económico equitativo y la cohesión social, e impiden que muchos desarrollen una vida digna (UNESCO, 2012).

La identificación e intervención de jóvenes con dificultades de integración social por motivos económicos, laborales, familiares o de cualquier tipo, requiere una actuación inmediata y desde espacios apropiados en el que estén integradas todo tipo de enseñanzas incluida también la normalizada.

Tras el fracaso y el abandono se ocultan no pocos problemas personales y sociales, de los que la escuela muchas veces no es consciente o no quiere tener en cuenta, por las exigencias que plantean a su labor académica. Asumir los factores que están detrás de las problemáticas de sus alumnos y alumnas, exigiría otro tipo de compromiso educador y otro tipo de recursos para intervenir en los factores que condicionan las conductas de sus alumnos, caldo de cultivo que favorece el abandono y el fracaso escolar, (Vega, 2013).

La institución escolar se ha desentendido, en términos generales, de los menores con dificultades de inserción social, poniéndolos en manos de la Justicia o de los Servicios Sociales como una solución fácil, y por supuesto, desentendiéndose de los factores que provocan su problemática, (Vega, 2013). Incluso ahora, a pesar del compromiso asumido con la educación inclusiva, es visible la dificultad de integración de los sujetos con problemas de adaptación al ritmo escolar, hasta el punto de que la institución escolar se desentiende de los alumnos “conflictivos” y los “fracasados escolares”. Muchas de las medidas puestas en marcha no dejan de ser “parches” que ocultan la falta de voluntad educativa y la incapacidad de responder a las necesidades específicas de cada alumno.

Las dificultades escolares de muchos alumnos, por otra parte, aumentan hoy en una sociedad mercantil, pues, a las carencias que arrastran estas personas por sus limitaciones personales o sociales hay que añadir las mayores exigencias de una sociedad mercantilista y competitiva (Barton, 2010) y su impacto en la planificación, la política y la práctica educativa con unos sugerentes interrogantes:

- ¿Hasta qué punto la teoría de toma de decisiones de ámbito educativo, marcada por el imperativo mercantilista, ha llevado a un aumento de la segregación en la provisión de las necesidades educativas especiales?
- ¿Hasta qué punto el alumno destinatario de tales provisiones es reflejo de las desigualdades raciales y de clase?
- En estos periodos amplios y de acelerados cambios, ¿se continua manteniendo una visión negativa de la diferencias del alumnado dentro del sistema educativo?

Los interrogantes que se nos plantean a la hora de intervenir de forma socioeducativa ante los alumnos con dificultades de inserción escolar y social son amplias y complejas y, en mayor medida, (Goñi, 1992) si asumimos la responsabilidad de la concepción de la finalidad de la educación como el pleno desarrollo de la persona, la escuela en su conjunto debe constituir por excelencia el lugar por donde el niño se encuentre consigo mismo, con los demás, con el mundo, en una interrelación positiva para su crecimiento físico, psíquico, social y espiritual.

Normalizar la población escolar debe apuntar, de manera indefectible, a poner en marcha planes y programas de desarrollo para evitar riesgos en la salud, en las relaciones afectivo-sexuales, en la convivencia, en la participación, en los valores, desarrollando estrategias metodológicas en las que las tareas y actividades se puedan realizar de forma grupal e individual.

**Sociedad Intercultural y Apoyo a las Minorías.** La diversidad en la escuela no es sólo el valor positivo que se suele defender en la teoría, sino que también constituye uno de los principales obstáculos para conseguir una acción eficaz. Lo más complejo es discernir hasta qué punto es posible defender determinados tipos de diversidad sin favorecer la desigualdad social que, generalmente, conllevan (Cardús, 2007). En cualquier caso, la escuela debería ser

menos permeable a las modas y a las propagandas ideológicas que apelan a la educación de valores abstractos.

El progresivo aumento de alumnado inmigrante, así como la presencia en las aulas de escolares pertenecientes a entornos culturales y sociales con una clara desventaja socioeducativa por motivos económicos, laborales, familiares o de cualquier otro tipo hace preciso reforzar el apoyo educativo, así como actuar con especial incidencia desde espacios normalizados, como puede ser la intervención en el ámbito escolar.

Consideramos que el principio de adaptación y de diversificación curricular abre nuevos espacios de acción desde la perspectiva de la Educación Social, especialmente si tenemos en cuenta la existencia de medidas que pretenden atender la diversidad del alumnado, como es el caso de los programas de diversificación curricular, de las Unidades de Adaptación Curricular, de las Unidades Externas de Escolarización, de las Aulas de Compensación Educativa o de los propios Programas de Cualificación Profesional Inicial o Programas de Formación Profesional Básica. Medidas previstas todas ellas en la legislación educativa, y que pueden llegar a constituir nuevos espacios de intervención de la Educación Social.

Por tanto, las aportaciones de la Educación Social al sistema educativo presentan una triple dimensión:

- a) La relacionada con los contenidos curriculares transversales asociados a las capacidades emocionales y sociales de los estudiantes
- b) Existencia de medidas concretas para atender la diversidad (PCPI, Unidades de Escolarización Compartida, etc.)
- c) La asociada a aspectos derivados de las prácticas socioeducativas en espacios no escolares que pueden ser de interés o motivo de análisis y reflexión para las prácticas educativas escolares (es decir, la transferencia de conocimientos desde la Pedagogía social a la pedagogía escolar).

En la década de 1990 se produjo un interesante debate entre algunos grupos de estudiosos europeos de la educación permanente, respecto al analfabetismo de la juventud escolarizada que recogió esquemáticamente las conclusiones de este debate: se constató que una parte importante de los jóvenes europeos sale de la institución escolar en proceso de alfabetización.

A partir de un determinado momento de la trayectoria escolar de estos jóvenes no sólo no aprenden más, sino que incluso desarrollan mecanismos de autoprotección contra el aprendizaje escolar. Se trata de un proceso que puede llevar a que se desaprenda lo aprendido (la lectoescritura, por ejemplo).

Este síndrome, que se da a menudo entre alumnado que inicia su escolaridad proveniente de ambientes sociales con una cultura antagónica a la dominante en la escuela, se estima que afecta a alrededor de un 20% del alumnado, en menor o mayor grado, cada año o curso escolar (Parcerisa., 2007).

La educación es una de las áreas clave tanto de la Estrategia Europea 2020 como de la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020.

Es necesario, para avanzar en el proceso de inclusión, el conocimiento de la situación en la que se encuentra la comunidad gitana ya que la educación es un derecho fundamental, clave para el desarrollo de las personas y para que puedan incorporarse al mundo social y laboral de forma satisfactoria. Da oportunidades para lograr una vida mejor. No cabe duda de que la igualdad de oportunidades se hace más efectiva cuanto mayores son los niveles educativos de la población (MECD, 2006).

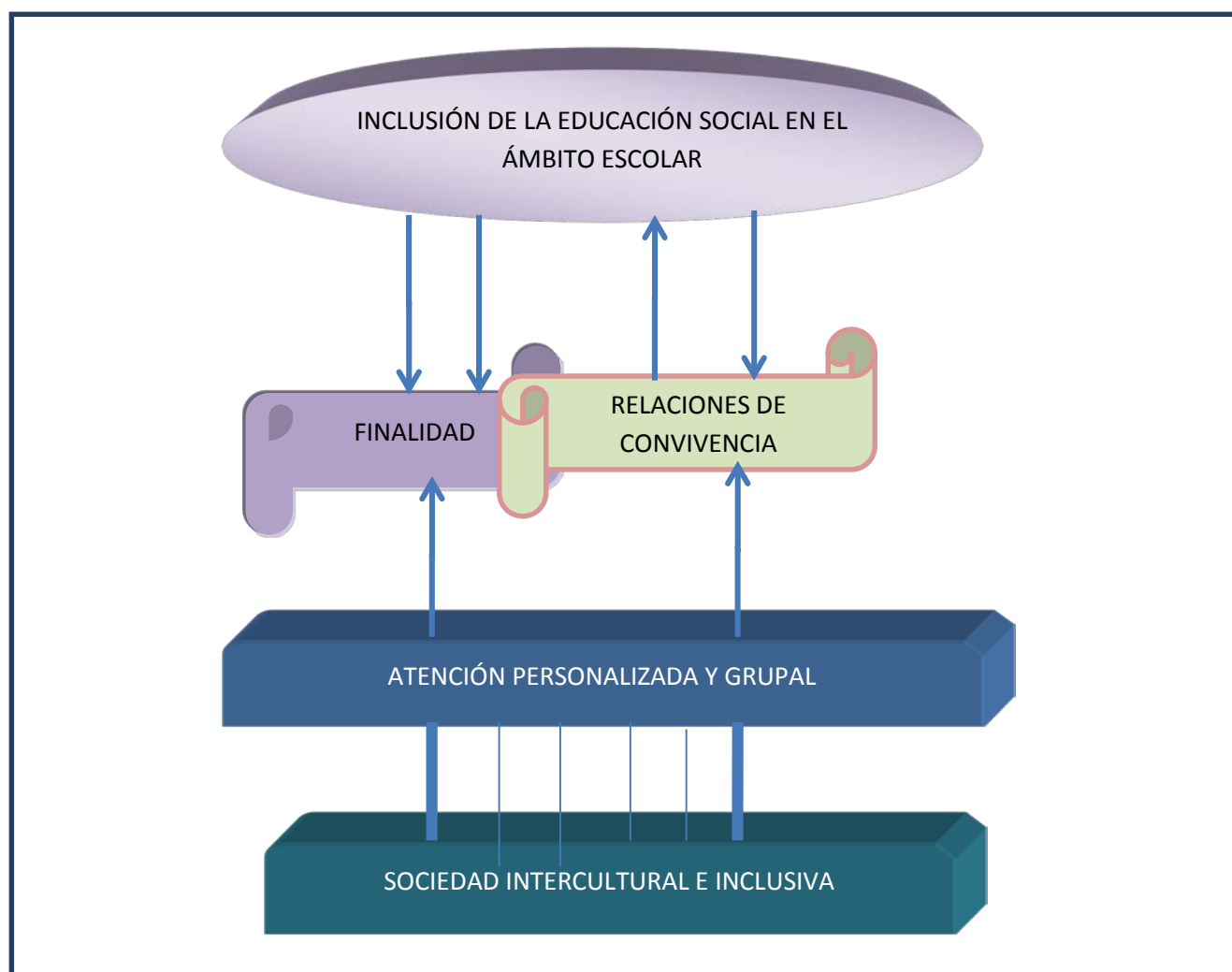
El porcentaje de población gitana (MECD, 2013) que acaba su proceso de escolarización obligatoria y no consigue el título de graduado en educación secundaria asciende al 64 por ciento, según se desprende de un estudio elaborado por Fundación Secretariado Gitano, en colaboración con UNICEF Comité Español, el Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Así, respecto al índice de escolarización de los gitanos y no gitanos, el informe añade que hasta los 14 años es prácticamente igual y que es a partir de los 16 años cuando se abre la brecha. Estas diferencias en las tasas de escolarización llegan hasta los 50,4 puntos porcentuales a los 18 años. A esta edad, mientras que el 71,1% del conjunto de jóvenes estudia, en el caso de la juventud gitana el porcentaje se reduce al 20,8%.

En cuanto a la esperanza de vida escolar, mientras que se espera que un joven de 12 años estudie hasta los 20,7 años y una chica hasta los 21,3 años; cuando se trata de un joven gitano esa esperanza de vida escolar baja hasta los 17,8 años para los chicos y hasta el 17,5 años para las chicas.

El estudio añade que la tasa de población gitana que ni estudia ni trabaja (población entre 15 y 19 años) asciende al 43,3%, más de 30 puntos porcentuales por encima de la tasa nacional, que se sitúa en el 12,8%.

**Figura 11: Relaciones que establece la Educación Social en su inclusión en el ámbito escolar**



FUENTE: Elaboración propia



### 2.2.2.b. Componentes de relación social

Siendo la Educación Social una carrera, actualmente grado, como lo es, con escaso recorrido en el tiempo –la primera promoción de educadores y educadoras titulados ahora hace, justamente, 20 años- comenzó su singladura con un afán desmedido por imprimir un carácter profesionalizador y aunque paradójicamente pueda suponer un incipiente aval para caminar como disciplina eso le ha dotado de un espíritu por conocer, investigar, contrastar y aportar concepciones novedosas a los nuevos campos y ámbitos de intervención que difícilmente pueden encontrarse en otras disciplinas además de contar con un marchamo netamente social (Sáez y Vidal, 2007).

La Educación Social llevada quizás de su juventud, de su empuje social y de su ambición, *cuenta en su haber* con un número muy amplio de ámbitos de intervención socioeducativa en los que se desarrolla su labor profesional, aunque son dos variables las que han arraigado en su naturaleza, con toda probabilidad por tener un sentido de trascendencia, una de ellas, extender unos valores y, la otra, contribuir a la formación de la ciudadanía.

Entre tanto, la necesidad de que el profesional de la Educación Social participe en el sistema educativo se justifica por sí sola con la pretensión de alcanzar, entre la propia formación escolar y la ineludible educación familiar, un proceso educativo integral adaptado a las necesidades individuales y capaz de enfrentarse a los retos sociales. El proceso –lento, pero cada vez más extenso– es una muestra del dinamismo de la Educación Social y de cómo cobran auge nuevos ámbitos de intervención de sus profesionales (Parcerisa, 2008).

Entendemos que ante este abanico de posibilidades de intervención es necesario mantener una actitud abierta ante posibles nuevos campos de acción asociados a la situación actual del sistema educativo, especialmente si se tiene en cuenta que éste reconoce de forma explícita las capacidades emocionales y sociales como destacados elementos curriculares, al mismo tiempo que también reconoce la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, siendo, por tanto, necesaria la adaptación y diversificación curricular en función de dicha pluralidad. El reconocimiento (Gómez, 2003) como elemento curricular, de las capacidades sociales del alumnado, permite el desarrollo de temas transversales del currículo escolar como por ejemplo, la educación ambiental, la educación viaria, la educación para la salud, la educación para el consumo o la educación para la solidaridad y la cooperación, temas

que presentan notables puntos de contacto y coincidencia con algunos de los contenidos de la Educación Social que varios autores han dado en llamar la educación escolar (Ortega, 2005; Caride, 2006; Parcerisa, 2008; March y Orte, 2012; González y Saerrate, 2014) se necesitan cambios en cuestiones de fondo que es a lo que se refieren estos autores cuando abordan la Educación Social en el ámbito escolar.

Se repite insistentemente, por ejemplo, que hoy en día la escuela no solamente ha perdido cierto monopolio del saber, sino que tiene que “competir” con otras fuentes de conocimiento (Internet, videojuegos, actividades extraescolares, televisión etc.), que suelen contar con mejores medios y que sintonizan más fácilmente con la “cultura juvenil”.

Es una evidencia que en la actualidad la educación de la persona depende de distintas fuentes formativas, intencionales o no, formales o informales. Esta evidencia parece haber comportado pocas modificaciones en la manera de hacer de la escuela, cuando es una realidad que modifica radicalmente el rol y el estatus de esta institución. No se trata sólo de desajustes parciales, a los que parecen querer dar respuesta las continuas reformas educativas, sino de desajustes muy profundos, como si la institución escolar tuviera muchas dificultades para adaptarse a una sociedad que ha cambiado mucho en poco tiempo y evoluciona constantemente. Sin una reflexión profunda y colectiva del papel social y formativo de la escuela y de cuál tiene que ser el modelo que responda adecuadamente a las necesidades sociales actuales, es imposible resituarse su función social y aprovechar que por ella tiene que pasar toda la población, para convertirla en un recurso potente para el progreso de la sociedad y la inclusión de su población (Parcerisa, 2007).

Los educadores sociales están desarrollando de manera efectiva múltiples funciones en diversos espacios de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Tienen diversas líneas de intervención, diversas como la educación intercultural, la resolución de conflictos, el refuerzo de los aprendizajes, la atención a la diversidad, las relaciones con el entorno, la orientación o la articulación de mecanismos de participación de familias y alumnos en la escuela (Santibáñez, 2005).

Todo este planteamiento nos induce a afirmar que los educadores sociales en los centros escolares no se pueden limitar a solucionar situaciones que el profesorado no tenga recursos para resolver por sí solo, sino que debería ofrecer nuevas posibilidades al sistema en su conjunto (García y Blázquez, 2006) y en este estado de la cuestión este proceso se configura como una

oportunidad que va más allá de una simple colaboración técnica, y que como todo proceso de calado requiere su tiempo, pero en el que todos han de tener claro que hacia dónde conducirlo (Parcerisa, 2008).

La institución escolar debe cambiar no de objetivos y finalidades sino que se cumplan aquellos que se han planteado. Se trata, en definitiva, de ofrecer más protagonismo a los elementos socioeducativos y socializadores en la tarea docente que a los planteamientos curriculares derivados de unos contenidos, aprendizajes y evaluaciones determinadas. Pareciera que el educador social debe cambiar la estructura de muchos años. Los cambios curriculares, en qué términos, los evaluativos.

Asumiendo esta perspectiva, la inclusión de los educadores sociales en el espacio escolar no debería de justificarse de manera exclusiva y por una decisión política contractual, sino ser resultado de una evolución y de un cambio en las sensibilidades (Castillo, 2013). Todo ello nos conduce a dos resultados: de una parte, la introducción de nuevas metodologías, dinámicas de trabajo y especialmente una pedagogía de naturaleza más social en la escuela y, de otra, el enriquecimiento de los ámbitos.

La incorporación de la Educación Social en la práctica está suponiendo un cambio metodológico que revierte no solo en el propio colectivo de educadores y educadoras sociales sino para el conjunto de la comunidad educativa. En años anteriores a la inclusión de la Educación Social en los centros escolares la actividad profesional se desarrollaba a través de convenios de diferente índole a partir de una oferta educativa realizada desde los agentes y colectivos sociales, ahora contamos con la integración de los educadores y educadoras sociales en el seno de la comunidad educativa. Hemos dejado de ser agentes externos que acuden a ella ofreciendo un servicio que las escuelas intentaban encajar en su propio proyecto educativo. Ahora el escenario ha cambiado integrando a los educadores y educadoras sociales en el cuerpo de profesionales que organizan y gestionan la práctica educativa del centro. Se trata de un cambio de relaciones, de un nuevo modelo escolar que apuesta por el componente social como una pieza clave en el puzzle de las comunidades educativas (Jiménez, 2013).

La inclusión de la Educación Social dentro del marco escolar es posible a partir de su acepción amplia, entendida ésta como socialización de los sujetos, independientemente de si éstos presentan o no necesidades singulares, pero no desde su acepción restringida, a no ser como variante, dentro del sistema educativo forma, de algún aspecto de cualquier ámbito

específico de intervención. Desde la acepción amplia, la Educación Social se asocia con el desarrollo del proceso de socialización y, sin ninguna duda, la escuela es una destacada e importante agencia de socialización secundaria y, en conciencia, *la Educación Social puede facilitar el desarrollo de los procesos de socialización dentro del marco escolar*. Desde la acepción restringida, la Educación Social puede relacionarse con el sistema escolar, pero sin dar lugar a un nuevo espacio de intervención, sino posibilitando la intervención dentro del marco escolar desde cualquier ámbito específico de intervención (Gómez, 2003).

Ello permitirá que los educadores puedan desarrollar un nuevo espacio de intervención lo que conlleva un cambio de centralidad en los objetivos y finalidades de la escuela lo que implica el paso de una óptica curricular a una perspectiva socioeducativa (Castillo, 2008).

La Educación Social en la escuela viene a compensar las desigualdades no académicas del alumnado de sectores sociales desfavorecidos, familiarmente desestructurado y/o personalmente carente de habilidades que contribuyan a su socialización (Galán, 2007), aunque con una intervención adecuada por parte de los educadores sociales pueden paliar el grado de afectación en el rendimiento académico.

**Relaciones de colaboración e implicación del centro escolar con la familia.** La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementaria (Aparicio, 2004).

Tradicionalmente la relación entre padres y profesores se ha caracterizado por ser escasa y fundamentalmente asociada con problemas de conducta o rendimiento en los hijos. Sin embargo, reporta importantes beneficios para todos los participantes del proceso educativo (familia, escuela e hijos). En efecto se ha comprobado que la participación de la familia en la escuela favorece el rendimiento académico, el ajuste escolar, las habilidades sociales y el comportamiento en casa y en el centro escolar.

En la sociedad actual nos encontramos con el incremento de situaciones de exclusión social y problemas de ajuste en la adolescencia, como conducta y violenta y consumo de drogas. Ante esta situación la colaboración de la familia y la escuela resulta necesaria para frenar la tendencia ascendente en el consumo de sustancias de la población adolescente. Ambos escenarios deben trabajar juntos.

En esta línea, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela:

1. Los padres son responsables de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros.
2. Los profesores y en nuestro caso también los educadores deberían tomar como referencia el aprendizaje familiar para plantear aprendizaje escolar
3. La investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento
4. Los profesores como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares.
5. Los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

La desconexión que pudiera producirse y que se produce entre ambos agentes educativos, pese a que los beneficios de la implicación de los padres en la escuela, pueden atribuirse a que existen ciertas barreras que dificultan la colaboración entre la familia y la escuela como: la desconfianza entre padres y profesores, la falta de tiempo y de disponibilidad de ambos grupos. Terrón, Alfonso y Díez (1999) señalan tres aspectos que dificultan las relaciones entre la familia y la escuela:

- La escasa eficacia de los canales de comunicación entre la familia y la escuela.
- Falta de un clima de confianza entre padres y profesores dificulta enormemente que la comunicación llegue a ser positiva y efectiva.
- La falta de compromiso de la administración educativa, más preocupada por la representatividad y la relación con las AMPAs que el funcionamiento y la formación de los distintos órganos

Uno de los aspectos destacables de la concepción neoliberal de la enseñanza centra su planteamiento en que convierte a cada estudiante y a su familia en consumidores que tienen que aprender a desarrollar estrategias adecuadas de negociación con los centros y con cada uno de los docentes para garantizarse la debida atención. De este modo, las familias se convierten en elementos de presión para definir políticas educativas en las que se tengan en cuenta de forma prioritaria sus intereses y necesidades, pudiéndose llegar a poner impedimentos más o

menos contundentes para que otros niños y niñas de otras familias pertenecientes a otros grupos sociales y minorías culturales más desfavorecidas puedan acceder a las mismas instituciones en igualdad de condiciones.

Por ello, la influencia que la familia desempeña en el rendimiento escolar de los hijos tanto en el éxito como en el fracaso está refrendada por estudios rigurosos. A tal punto, que detrás de las situaciones de fracaso y de abandono se encuentran familias con niveles socioeconómicos bajos, con un grado de desestructuración alto, pertenecientes a minorías étnicas marginadas y con muy bajo nivel cultural (Ruíz, 2001).

La correcta comunicación entre las familias y el profesorado conlleva múltiples beneficios para ambos interlocutores pues comparten información, además de facilitar una mejor integración de sus hijos en las instituciones de enseñanza, contribuye a mejorar su aprendizaje. Así mismo, tanto madres y padres, como el profesorado se sentirán más respaldados en sus respectivas funciones y es en este espacio en el que el educador social debe ejercer su rol de mediador.

Entendemos que desde la educación social en su intervención en los centros escolares se debe romper el círculo vicioso de incomunicación y separación entre la escuela y la familia. Para ello, es necesario abrir la institución escolar a la participación e invertir en recursos, no sólo materiales sino profesionales.

**Vinculación del centro escolar con el entorno social, cultural, económico.** Un proverbio africano numerosas veces citado plantea que se necesita toda una tribu para educar a un niño.

Lograr una educación de Educación requiere, por tanto, del esfuerzo por parte de la comunidad educativa y del entorno social de cada centro, creando una red de apoyo que implique a todos los colectivos relacionados con la educación pero esta relación centro-entorno social (López, 2005), en muchos casos es nula o insuficiente a sabiendas, incluso, de que el ámbito escolar es un espacio idóneo para el ejercicio de un proceso de socialización básico, pero una concepción amplia e integradora de la educación nos obliga a considerar que ésta no puede ser desarrollada exclusivamente en el sistema de educación reglada.

La educación cada vez depende menos de lo que pasa en el aula, en la institución escolar y más de los estímulos que provienen de todos los contextos que influyen en los niños y las niñas (López y Cárdenas, 2012) barrio, centros de recreo, entidades deportivas, medios de comunicación, etc. En estas circunstancias, el entorno llega a ser un agente educativo clave y la coordinación de este entorno con la escuela, una necesidad primordial.

De la misma manera, la participación e implicación de la familia en los procesos educativos es fundamental en tanto que son los principales agentes de desarrollo de sus hijos. Por ello, deben crearse canales de comunicación entre el centro y la familia, sobre todo en aquellos casos en los que la situación familiar pueda afectar al adecuado desarrollo de los niños y niñas.

La coordinación que se establece entre escuela y servicios sociocomunitarios está determinada en su propia naturaleza (Consejos Escolares, 2010), al propiciar y constituir para ello un nexo entre individuo, familia y sociedad.

A tal fin, la escuela resulta el escenario idóneo para detectar no sólo situaciones de maltrato o desprotección infantil, sino también para conocer las familias excluidas o en riesgo de exclusión social. En estos casos, los menores constituyen un fiel reflejo de las circunstancias que está atravesando sus familias y una vía de acceso hasta ellas, y por ello, la escuela se presenta como un espacio privilegiado para la intervención social.

La integración del conocimiento y la asunción de valores precisan una visión global e interrelacionada desde la institución escolar. En este sentido, entendemos que es necesario recuperar la noción de acción comunitaria como la respuesta más adecuada a las necesidades educativas de la población. Desde la escuela se necesita colaborar en la transformación de situaciones colectivas mediante la organización y la acción asociativa con otras instituciones y entidades del entorno.

La escuela, por su rol aún privilegiado en la educación de niños y adolescentes, tiene que colaborar activamente en el desarrollo de redes sociales y contribuir a diseñar y desarrollar proyectos comunitarios que proporcionen a la población más posibilidades para su desarrollo.

En un contexto como este, caracterizado por las tendencias y tensiones a las que nos hemos referido, la educación es una condición necesaria para entrar a formar parte del actual conglomerado social. Las personas necesitan –según nuestra opinión– conocer mejor las

realidades, los intereses y las necesidades que les son propios y que les permiten, a partir de las esferas de lo local y lo particular, entrar en contacto con un mundo global (López, 2005).

Los educadores y educadoras sociales pueden facilitar este puente, pueden ayudar a la mediación con otras instituciones pero, para ello, se requiere que la escuela opte por compartir, por trabajar codo con codo con otras instituciones (asociaciones de vecinos, instituciones de tiempo libre, servicios sociales, etc.). Se trata, en definitiva, de que asuma que sólo con proyectos compartidos con la comunidad podrá dar respuesta adecuada a algunos de sus desajustes.

Recordemos algunas de las cuestiones que se recogen en la Ley Orgánica de Educación (LOE) y que consideramos que deben ser funciones del educador social, muchas de ellas para desarrollar de forma interdisciplinar:

- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.
- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento.
- Conocimientos de los recursos del entorno, laborales, naturales, etc.

Si nos atenemos al papel que debe desempeñar la institución escolar uno de los elementos integradores sobre los que debemos reflexionar es sobre el concepto de medio cultural y ubicarla como uno de los componentes de este medio. Ello supone la necesidad de integrar el conocimiento, superando una tendencia a la escolarización disciplinar que dificulta aprender sobre las realidades sistémicas, globalizadas y complejas de nuestro mundo. Supone también ser consciente de la transversalidad de los valores y de los procesos mediante los cuales se integran. Todo ello, además hay que pensarlo para un alumnado diverso que necesita establecer vínculos afectivos y sentirse integrado como requisitos previos a cualquier proceso de aprendizaje. y por si fuera poco, hay que analizar los hechos y tomar decisiones en el marco de un compromiso ético del docente con su tarea profesional (Parcerisa, 2006).

Para intentar mejorar la situación en la que se halla la institución escolar es necesario (Álvarez, 1999) romper el muro que se ha levantado con cierta complacencia entre los entornos formales e informales de desarrollo y empezar a experimentar modos flexibles de trabajo conjunto.



En la sociedad actual, con múltiples fuentes formativas, transversal, donde todo se interrelaciona, la escuela tiene que apostar decididamente por formar parte de estas redes:

- El universo de estudiantes se ha diversificado.
- La fortaleza de la escuela no se basa en la posesión en exclusiva de un territorio preservado, dado que las competencias están cada vez más descentralizadas y desconcentradas.
- El tamaño de las escuelas está ajustado sólo en un determinado sentido a las posibilidades de desarrollo educativo.
- La escuela no ostenta el monopolio de la educación, aunque sigue siendo la institución autorizada para ofrecerla, y sobre todo para acreditar los resultados de la enseñanza, de manera formal.

Vivir en la sociedad del conocimiento significa, entre otras muchas cosas, que ya no es la escuela la única institución educadora. Cada vez son las más diversas instituciones que asumen como una de sus tareas las de darse a conocer educando a la sociedad.

La escuela no puede permanecer cerrada a su entorno o tan solo recurrir a él en forma de pequeñas escapadas que alivien el tedio de la vida escolar.

En definitiva, según Pérez Bonet (2000) es necesario potenciar flujos bidireccionales de comunicación entre instituciones sociales y ámbitos académicos para garantizar en la medida de lo posibles el ajuste entre la oferta y la demanda social.

La acción comunitaria consiste en la constitución y el desarrollo de grupos sociales que trabajen para elaborar y aplicar proyectos de desarrollo social que se enmarquen en un contexto de desarrollo de redes sociales. Una sociedad global y compleja como la actual requiere una educación integrada y transversal, con participación de agentes y recursos diversos. La institución escolar tiene –como se ha dicho– un papel especialmente relevante, pero no lo puede desarrollar al margen de los otros agentes y recursos.

**Figura 12: Cuando la Comunidad es corresponsable de la educación se puede llegar a una participación democrática y cívica**



FUENTE: Elaboración propia

### **2.2.2.c. Contribución a fomentar el sentido de Ciudadanía y Democracia**

En el año 2005 se declaraba como “Año europeo de la ciudadanía a través de la educación: ‘Aprender y Vivir la Democracia’”, poniendo de relieve que la educación juega un papel crucial en el desarrollo de la ciudadanía y a favor de la participación en la sociedad democrática.

El concepto de ciudadanía puede ser brevemente ilustradas por referencia a cuatro rasgos del concepto: la identidad que confiere a un individuo; las virtudes que son requeridas para un ciudadano; la extensión del compromiso político que implica y los prerrequisitos sociales necesarios para la efectiva ciudadanía (Naval, 1995: 224) y tampoco la noción de ciudadanía, no se debe asociar a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino a una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación.

Las inevitables relaciones de conflicto y poder que acompañan a la convivencia humana (Rodríguez, 2002) encauzan los objetivos y contenidos fundamentales de la Educación para la ciudadanía y deben denominar conocimientos, habilidades y actitudes de ciudadanía. Los estructuramos en cinco grandes áreas, que deberían formar parte de los contenidos de la nueva propuesta de asignatura:

- a) La Educación para la ciudadanía debe servir para reflexionar y sensibilizar sobre la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática en el centro y en su entorno, lo que constituye al mismo tiempo una consideración metodológica fundamental: las formas de convivencia, el respeto, la resolución no violenta de los conflictos, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, etc.
- b) Abordar las causas y las diferentes formas de violencia –escolar, de género, pobreza, terrorismo, etc.-, así como las alternativas a ésta que existen.
- c) Dar lugar a la comprensión del significado de lo que es el estado de derecho laico y la normativa fundamental que lo regula, así como los derechos y deberes fundamentales de la vida en sociedad. Igualmente, conocer las condiciones y posiciones ideológicas, económicas, políticas y religiosas que cuestionan los presupuestos de la democracia.
- d) El análisis histórico, filosófico, jurídico, político y ético de los derechos humanos.
- e) El creciente proceso inmigratorio y migratorio en España y el actual proceso de construcción europea. El primero implica, fundamentalmente, contemplar el currículo desde la dimensión intercultural, el segundo exige acrecentar la dimensión europea de la educación.

Algunos autores, cuando describen la ciudadanía, señalan tal cúmulo de exigencias que desalientan; por el contrario, en la experiencia diaria también observamos modelos de ciudadanía quizá poco edificantes. Ello no es extraño pues la ciudadanía difícilmente se puede considerar como un hecho natural, siendo más bien un constructo social, que no siempre se ha descrito con las mismas características (Benito, 2006) y de las que cuenta con tres dimensiones:

- a) Primera Dimensión: Se identifica con la posesión de derechos civiles, políticos y sociales de cuya dinámica cambiante da lugar a una ampliación o a una restricción de sentido. De allí que resulte interesante relacionar el fenómeno de pérdida de ciudadanía con la restricción de los derechos sociales y la pérdida de influencia en las políticas públicas de los sectores que padecen procesos de exclusión. Hablar de derechos supone no sólo aludir a aquellos que los ciudadanos poseen formalmente, sino también las condiciones bajo las cuales los derechos ciudadanos se realizan efectivamente.

- b) Segunda Dimensión: Relativo a la pertenencia a una comunidad política. En las sociedades modernas la pertenencia a un Estado es la garantía de inclusión en los sistemas de distribución de bienes y de reconocimiento de derechos. Se está frente a un fenómeno singular, el de la exclusión de aquellos que nominalmente son ciudadanos, pero que en los hechos “no pertenecen”.
- c) Tercera Dimensión: Se refiere a la participación en la vida pública y en los mecanismos de deliberación en cuanto a la toma de decisiones de acción política. Los derechos significan no sólo una formalidad, sino un ejercicio efectivo y la pertenencia implica participar en la construcción de una identidad y de un orden político democrático.

La colaboración con la escuela y de la escuela con la Educación Social sólo tienen sentido desde su contribución al pleno desarrollo de la educación de las personas, lo que no se puede conseguir sólo con contemplar los otros derechos. La educación, en este caso, es más que la mera escolarización. Es una tarea en la que educadores y educadoras sociales en instituciones educativas se han de centrar su quehacer profesional en la defensa de los derechos de las personas, incluidos los económicos y sociales, como todo lo que implica de formación personal y el cambio social (Mata, et al., 2013).

En lo que sigue enunciamos algunas exigencias que consideramos básicas para el ejercicio de la ciudadanía:

- Desear y querer verdaderamente el cambio, además creer en él y trabajar por él.
- Tener conocimiento de las repercusiones de nuestros actos: qué pasa, cómo pasa y por qué.
- Percibir lo relevante y nombrarlo. Sólo poniendo de relieve lo que en la complejidad de nuestras sociedades se mantiene oculto será posible superar la doble ignorancia intelectual y moral sobre las repercusiones de nuestros actos.
- Comunicación con otros. El ejercicio de la ciudadanía no puede ser tarea de uno en uno: necesitamos hacer posible lo colectivo. Además, la naturaleza del proceso de conocer es dialógica, ya que depende del diálogo y de la negociación de significados e intereses.

- Actuar contando con que no es posible saberlo todo; gestionar la complejidad y la incertidumbre.

Para delimitar la perspectiva de la Educación Social en el ámbito escolar ante los retos sociales de hoy, el compromiso que adquiere no es otro que promover el cambio social en beneficio de todas las personas. La escuela es entonces, lugar de encuentro para profesores y educadores sociales.

En el devenir nos encontramos una tendencia en cuanto a la concepción de la formación que imprime el sistema educativo y exigen que la escuela sea radicalmente distinta a la actual, una escuela capaz de responder a los numerosos retos que plantea la sociedad del conocimiento en la que sea realmente una escuela democrática, lo que ha de significar como mínimo tres aspectos (Feito, 2006: 12):

- El primero es que la educación obligatoria debe organizarse de tal modo que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Este éxito escolar debe suponer una educación de Educación para todo el mundo, nunca rebajar los niveles,
- El segundo requisito es que la vida de las aulas y de las escuelas debería democratizarse. Esto significa que nuestra vida escolar debería pivotar en torno a la persona que aprende y no, como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.
- El tercer elemento es que la participación de profesores, alumnos y padres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos salga del estado de atonía y de inutilidad general en que se encuentra actualmente.

En este sentido, debemos referirnos al último informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI que coordinó Jacques Delors (1996). Según dicho informe, la educación a lo largo de la vida debe basarse en cuatro pilares:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Los constantes retos que la sociedad plantea han de ser un acicate más no sólo para ofrecer respuestas educativas a las personas, sino también para dinamizar los cambios sociales que posibiliten la realización personal de todos los individuos desde una lectura social de estos retos, que supere cualquier tipo de paternalismo y de caridad institucional. La Educación Social no puede ser la versión laica de la respuesta caritativo-asistenciales con planteamientos no sociales, ni la “obra social” de las personas (Vega, 2006).

La ciudadanía ha venido articulándose a través del binomio exclusión-inclusión constituyéndose, en la mayoría de ocasiones, en una noción excluyente que evidencia los privilegios, los derechos y los límites de unos frente a otros. Hoy en día cabe pensar en una ciudadanía intercultural que produzca el diálogo entre las culturas, que lleve el respeto por las diferencias, y a dilucidar conjuntamente aquello a lo que sería irrenunciable si se quiere construir una convivencia justa (Benito, 2006).

Concluyendo que el sistema educativo tiende a privilegiar el acceso y conocimiento (el aprender a conocer) en detrimento de las otras formas de aprendizaje, siendo muy importante concebir la educación como un todo. En consecuencia, Delors y colaboradores entienden que, en el futuro, la visión de la educación como un todo, que integre los cuatro pilares antes mencionados, y a lo largo de vida la vida, deberá inspirar y orientar las reformas educativas tanto en la elaboración de programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas. Fijémonos que, de los cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI, que a su vez deben orientar cualquier reforma educativa, como mínimo dos se relacionen de forma directa y clara con contenidos propios de la Educación Social ¿O, acaso alguien duda que el aprender a vivir juntos o el aprender a ser no se relacionan con contenidos transversales propios de la Educación Social?

Uno de los objetivos de la educación es hacer ciudadanos competentes, no competitivos. Incluso las democracias más solventes precisan de ciudadanos democráticos, con competencia

democrática que se adquiere, como hemos indicado con anterioridad, con el mejor método que la pedagogía ha sido capaz de encontrar: practicando. Practicando la ciudadanía se hace uno ciudadano y se genera ciudadanía, la ciudadanía es una actitud que, por supuesto se puede y se debe educar, máxime en nuestra sociedad global y de la información, ya que en ella la más eficaz estrategia para profundizar en la democracia representativa es la democracia participativa. Solo participando de la ciudadanía haremos ciudadanos libres, activos y demócratas responsables (Petrus, 2004).

Porque sólo conoce (aprende) el ser humano, pero también porque “el conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas. A diferencia de las fuentes de poder tradicionales (la fuerza, el dinero, la tierra) el conocimiento es infinitamente ampliable. Su utilización no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir más conocimiento. Un mismo conocimiento, puede ser utilizado por muchas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, críticas constructivas, diálogo. Todas ellas condiciones propias de una sociedad democrática” (Tedesco, 2011). Es así que “la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir”.

Una de las labores fundamentales del Estado es educar en valores, hacer de la convivencia con los demás en el espacio público un lugar habitable. Además, educar en valores no es adoctrinar, educar en valores democráticos, asumiendo que estos son -o deben ser- compartidos por el conjunto de la sociedad y que afectan a la vida en común. Estos valores no tienen por qué entrar en contradicción con la educación en valores que los padres quieran transmitir a sus hijos. Es más, se trata de valores que juegan un papel en el ámbito público y que deben ser complementarios de los valores que el individuo adopte en la esfera privada”, es fundamental para la transmisión de valores democráticos y la formación de un tipo de ciudadano informado, crítico y tolerante”.

Educación para la Ciudadanía democrática, de acuerdo con la definición dada por el Consejo de Europa: “comprende todas las prácticas y actividades que estén diseñadas para ayudar a los jóvenes y a los adultos a participar de forma activa en la vida democrática, a través de la aceptación y el ejercicio de sus derechos y sus responsabilidades en la sociedad”. La

responsabilidad social y moral, es decir, que los alumnos aprendan a comportarse dentro y fuera de la escuela desde los primeros años; la implicación con la comunidad, para que aprendan la importancia de involucrarse en cuestiones que afectan a su entorno cercano; y la alfabetización política, para que se instruyan sobre las instituciones, los problemas y la práctica democrática.

El logro de la ciudadanía social plenamente integrada en la sociedad ha sido una lucha que ha caracterizado a la historia de las sociedades desarrolladas que continua siendo un objetivo y un horizonte perseguido por las ideologías progresistas y los partidos socialdemócratas actuales (Campillo, 2003).

La noción de ciudadanía está definida tradicionalmente en función de derechos, de tal modo, que la Educación Social puede vincularse con aquellas políticas sociales que rechazan el asistencialismo para concentrarse en la necesidad crear una conciencia ciudadana plena. La clave está en abordar un trabajo social desde una perspectiva educativa que considere a la educación como un proceso que presente poner en relación algo de lo singular de un sujeto y una propuesta social y pedagógica, a través de la transmisión de un legado cultural (Campillo, 2003).

Este debate pone de manifiesto la necesidad de redefinir un nuevo tipo de ciudadanía que combine universalismo y diferencias permitiendo la construcción de sociedades democráticas, entendiendo la democracia como la política del reconocimiento del otro (Tourine, 1994).

Construir nuevos cimientos es una tarea lenta, ingente, pero absolutamente posible. Son muchas las personas que intentan mejorar el mundo, su barrio, la situación de las personas que las rodean y a sí mismas. En nuestras manos, está cambiar el rumbo de esta sociedad y seguir construyendo nuevos caminos (Caride, 2005).

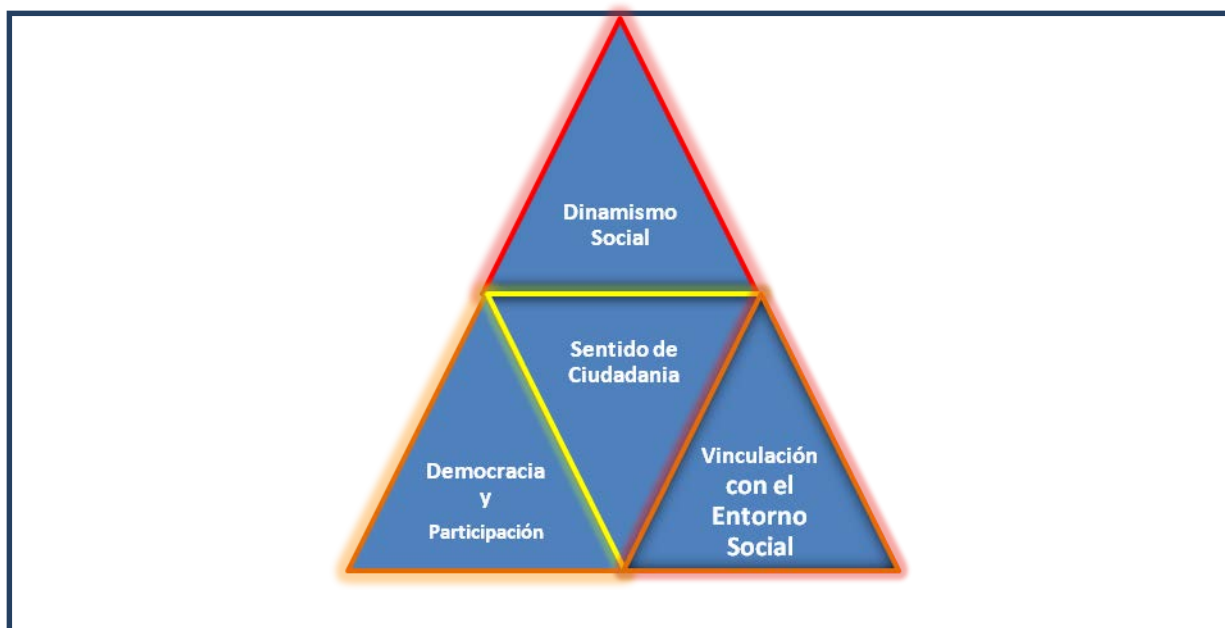
Es claro que el desarrollo pleno de las sociedades democráticas requiere, inexorablemente, ciudadanos con valores éticos, responsabilidad social y competencias cívicas, con la plena conciencia de los problemas culturales, ambientales y sociales que nos afectan. En este ambicioso reto, las universidades deben ser entes creadores de cultura, espacios para la participación y motor de innovación. Se espera que la universidad no sólo cualifique profesionalmente en un determinado ámbito, sino que se reclama que esos profesionales sean competentes social y cívicamente (Benito, 2006). Esto implica, que uno de los objetivos prioritarios que deben asumir las instituciones universitarias es la formación de una ciudadanía dispuesta a contribuir activamente al fortalecimiento de la sociedad civil sin la que es imposible



alcanzar la plenitud de la democracia. Es fundamental que las universidades desempeñen un importante papel en el fomento de los valores éticos y morales en la sociedad, y dediquen especial atención a la promoción, entre los futuros titulados, de un espíritu cívico de participación activa.

Aunque se trata de un proceso en el que han de intervenir distintos agentes e instituciones, referido al de la Educación para la Ciudadanía, todo indica que la Educación Social y los educadores sociales deben inscribir su quehacer pedagógico y social en este trayecto-proyecto, al que no son ajenas ninguna de sus áreas o ámbitos de acción-intervención socioeducativa (Benito, 2006).

**Figura 13: El sentido de la ciudadanía está ensamblado con participación, entorno y grado de dinamismo social**



FUENTE: Elaboración propia

Como han señalado no hay ciudadanía si existe la exclusión social, si se constituyen guetos para la población inmigrante, si no se toleran las diferencias y las identidades de cada grupo y si se tolera la intolerancia. “No hay ciudadanía si la ciudad como conjunto de servicios básicos no llega a todos sus habitantes y si no ofrece esperanza de trabajo, de progreso y de participación a todos. La ciudad debe ser un espacio de fraternidad (Borja y Castells 1997: 371).

Algunas competencias que pueden ser válidas en el marco de una Educación para la Ciudadanía (Marco Stiefel, 2002), en donde la competencia crítica como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etc., necesaria para participar en los procesos de democratización. . Las competencias emocionales y afectivas capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencian el desarrollo emocional a la vez que el cognitivo, como elementos clave en el desarrollo integral de la persona. . La competencia comunicativa, importante para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones. La resolución de problemas y la regulación de conflictos que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en un vacío sino en un contexto complejo. . La competencia cibernética para un uso autónomo, correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información.

### 2.2.3. La Educación Social como instrumento fortalecedor de la escuela inclusiva, el desarrollo comunitario, la participación y la igualdad

El marco escolar se ve cada vez más comprometido con la realidad de los alumnos que acoge, convirtiéndose en algo más que en un mero espacio de transmisión de saberes y de reconocimiento académico, de tal modo que para muchos grupos de escolares esta finalidad pasa a un segundo e incluso a tercer plano (Galán y Castillo, 2008: 122).

Las prioridades educativas, en sentido amplio, toman el relevo, es decir, el despliegue académico y de contenidos que se lleva a cabo en la ESO sigue siendo muy incidencial, quizá en la actualidad movido por la fuerte competitividad que imprimen los diferentes sistemas evaluativos de las distintas etapas de enseñanza.

Sin embargo, entorno a los centros escolares se crean desequilibrios como consecuencia de la prioridad que se conceden a los contenidos académicos que se imparten y que el alumnado deberá aprender, acarrea directa o indirectamente, queriéndolo o no, problemáticas sociales, emocionales y psicológicas y lo son además desde una responsabilidad educativa de primer orden. (Galán y Castillo, 2008).

La idea de que los problemas escolares son más sociales que individuales y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte esencial del proceso de desarrollo de una comprensión adecuada de las limitaciones personales de los alumnos y de las alumnas. Sólo a partir de aquí se puede poner en marcha una escuela para todos en condiciones de igualdad y justicia (Vega, 2013).

El compromiso de la Educación Social con la realidad del alumnado diverso que acude diariamente a las aulas de los colegios e institutos requiere de una atención socioeducativa personalizada específica en este caso, nos referimos a la Relación de Atención Personal.

Entendemos que la obligación desde estas premisas expuestas subordinadas a la intervención de la Educación Social o del educador o educadora social con el alumnado, al que atiende, se realiza de forma generalizada introduciendo técnicas de trabajo específico a través de la relación personal o atención personal.

Compromiso con todo el alumnado pero especialmente o de forma más significativa con alumnos socialmente más vulnerables, inmigrantes, minorías o aquellos que sufran otro tipo de problemática que le impide un desarrollo normalizado de sus capacidades, problemática que afecte a su equilibrio y bienestar psicológico. Por otra parte, las instituciones escolares se han desentendido, por principio, de los problemas de los menores con dificultades de inserción social, poniéndolos en manos de la justicia o de los servicios sociales como solución fácil (Vega, 2013). Incluso actualmente, a pesar del compromiso adquirido con la educación inclusiva, es visible la dificultad de integración para el alumnado con problemas de adaptación al ritmo escolar, hasta el punto de que la institución escolar se desentiende de los alumnos “conflictivos” y los fracasos escolares.

La relación de ayuda y responsabilidad profesional con la que cuenta el educador social va más allá del rendimiento académico para expandirse al entorno social y cultural así como a la propia familia.

Juan Ramón Jiménez Simón (2000: 43): “Estamos hablando de la fundamentación de una de las respuestas educativas acordes con las exigencias del mundo actual: la educación para la diversidad, cuyo fin es asegurar una educación no discriminatoria, compensadora de desigualdades, respetuosa con la diversidad y que no se limiten al campo de los conocimientos sino que abarque el complejo mundo de las normas, actitudes y valores que configuran nuestra cultura (LOGSE, 1990).

La Educación Social y sus agentes de desarrollo –entre otros, los propios educadores sociales- mantienen por su naturaleza profesional una vinculación muy estrecha con la Educación Inclusiva y el Desarrollo Comunitario en el que hemos incluido por razones de tipo organizativo a las Comunidades de Aprendizaje y Aprendizaje Dialógico.

### **2.2.3.a. Hacia una Educación inclusiva**

La educación inclusiva, conocida también como educación integradora, se basa, ante todo, en el derecho de cada individuo a la educación, inscrito en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Desde la aprobación de esta declaración, toda una serie de tratados e instrumentos jurídicos internacionales han venido reafirmando ese derecho. Merecen ser mencionados tres: la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), en la que se dispone que los Estados tienen la obligación de facilitar posibilidades de educación a cuantos carecen de instrucción elemental.

En su origen hay que señalar el inicio de una nueva conciencia social, que la UNESCO – la cita es ya de obligada referencia– refrenda y expande, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación.

Esta conciencia lleva a que, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia) se promueva, desde un relativo pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón) y desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión.

Un segundo efecto de trascendencia y de gran calado y del que también se hace eco la misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación.

Pero la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo). No es difícil hablar documentadamente, con fuerza y energía, de la exclusión social como uno de

los problemas más importantes de la sociedad actual. Aunque la exclusión no es una situación reducida al siglo XX –ha existido a lo largo de toda la humanidad–, es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores (Parrillas, 2002).

La inclusión entendida como participación nos ofrece una nueva dimensión que se suma y amplía y amplía a las vinculadas con las de una misma escuela para todos y todas y un mismo derecho a la educación también para todas y todos (Arnaiz, 2012).

Desde esta perspectiva la inclusión se aborda como un proceso para la superación de la exclusión no sólo ambiental o curricular sino también cultural y comunitaria, por lo que la ciudadanía democrática, la igualdad y la participación pasan a ser tres aspectos fundamentales y complementarios para su promoción (Martínez y Gutiérrez, 2014: 27).

**Principios de una escuela inclusiva.** La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, establece que las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos y apoyos precisos para ello.

Así mismo, y sin dejar de reconocer el mérito que merecen las dos últimas regulaciones normativas, LOE y LOMCE, de cara a la construcción de un modelo de escuela para todos y todas aunque el lastre sufrido como consecuencia de la insuficiente financiación del sistema público, por debajo de los parámetros de nuestros principales vecinos europeos; la inadecuada asignación y gestión de los recursos disponibles, haciendo que aquello que se gasta no siempre sea adecuadamente gastado y la insuficiente formación de gran parte del profesorado para atender a las nuevas realidades escolares, a las que se enfrentan frecuentemente con una limitada solvencia metodológica como para resolver situaciones propias de los sistemas diversos, plurales y de gran heterogeneidad como los que constituyen hoy nuestras escuelas (Martínez y Gutiérrez, 2014).

También establece los principios en los que se inspira el sistema educativo para lograr el éxito escolar de todos los estudiantes, para que alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general. Algunos de estos principios a los que nos referimos son:

- Propiciar la Educación de la educación.
- La equidad que garantice la igualdad de oportunidades.
- La inclusión educativa y la no discriminación.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administración, instituciones y el conjunto de la sociedad como participación de la comunidad educativa.
- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.
- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

**La diversidad como riqueza.** Una característica estructural de la escuela inclusiva es entender y vivir la diversidad y la heterogeneidad como una oportunidad en el pleno sentido del término.

La diversidad siempre ha sido una característica constituyente de nuestras sociedades en todos los planos y aspectos. Afortunadamente la realidad es plural, heterogénea y diversa, esto contribuye a una sociedad más libre y democrática (Revista de Educación, monográfico).

Comprender la diversidad como valor es, por tanto, apostar por una escuela capaz de responder de manera abierta, plural y solidaria a las necesidades de las personas y grupos que la viven. Ello nos impele, en cierto modo, a repensar la escuela, su estructura, su gobierno, su metodología, su forma de entender el proceso educativo para hacer de ello un espacio de desarrollo humano y social (Martínez y Gómez, 2013: 183).

Las escuelas que se encaminan por la senda de la escuela inclusiva deben diseñar un itinerario propio teniendo siempre como objetivo fundamental que guíe todos sus procesos, decisiones y acciones: la construcción de una Educación plural, heterogénea, democrática, participada y participativa (Martínez y Gómez, 2013: 27).

**Necesidad de generar escuela inclusiva.** La línea que marcan numerosas investigaciones contribuyen a la superación de desigualdades y promueven la cohesión social, así como aquellas que generan exclusión social y en el que además se marcan las dimensiones, secciones e indicadores y preguntas a considerar para el avance hacia la inclusión, entre las que destacan (Booth y Ainscow, 2000) y el proyecto de investigación INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social o en Europa desde la educación*, llevada a cabo entre 2006 y 2011 cuyo objetivo fundamental ha sido analizar en Europa las estrategias educativas que:

- a) Construir una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos sus miembros sean valorados.
- b) Establecer valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, su alumnado y las familias y que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela.
- c) Desarrollar una escuela para todos y todas para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- d) Organizar el apoyo para atender a la diversidad desde un único marco que ponga la prioridad en el desarrollo de los alumnos.

- e) Movilizar los recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje.

Las actuaciones que más éxito están generando en las escuelas europeas (VVAA, 2011) se refieren a:

- a) La agrupación inclusiva del alumnado dando prioridad a la heterogeneidad frente a la homogeneidad de los grupos, evitando la selección por niveles de aprendizaje.
- b) La ampliación del tiempo de aprendizaje o la organización de actividades académicas adicionales para el alumnado y sus familias, frente a los apoyos al alumnado durante el horario escolar fuera de sus grupos de referencia.
- c) La realización de adaptaciones curriculares individuales inclusivas, que supone sustituir la reducción de contenidos por la adaptación de los métodos de enseñanza.
- d) La elección inclusiva de la optatividad para que se base siempre en las preferencias del alumnado y no a su nivel de rendimiento.
- e) La educación y participación de las familias y otros agentes sociales como clave para el éxito académico y la superación de la exclusión social.

La inquietud por mejorar tanto los procesos organizativos como las estrategias metodológicas con el objeto de atender más adecuadamente a la diversidad puede surgir por parte de las familias como del personal docente y será su compromiso el que resulte indispensable para hacer el cambio viable siendo fundamental la postura favorable y proactiva de al menos una parte de los responsables de la gestión administrativa y educativa del centro para dar comienzo el proceso inicial de reflexión sobre este planteamiento.

Aunque, en cualquier caso, lo que se establece como una premisa fundamental es que para la constitución de una escuela realmente inclusiva es requisito indispensable la predisposición de sus equipos directivos, pues es quien ostenta la mayor parte del poder de la organización y de quien depende, en última instancia, la decisión de dar cauce y cabida a la participación del alumnado, sus familias u otros agentes de la comunidad, más allá de su presencia representativa en algún órgano de gobierno (Revista de Educación, monográfico).



Siguiendo a Echeita y Sandoval (2002), nos indican que para avanzar hacia una educación inclusiva habría que tener presentes entre otras las siguientes propuestas:

- La educación inclusiva es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.
- Es necesario un cambio profundo desde una perspectiva sistémica.
- Hay que adoptar una perspectiva social interactiva representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de ACNEES o de alumnos con dificultades de aprendizaje y pensar en términos de ver cuáles son los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje.
- Hay que adoptar la máxima de desear para todos los niños y jóvenes (especialmente para los que están en peor situación) lo que cualquiera de nosotros quisiera para sus hijos.
- Hay que buscar la transformación de los contextos escolares y usar las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de los alumnos en desventaja para conseguir el éxito para todos.
- Ese enriquecimiento pasa por la presencia de más adultos en el aula, que sin ser profesores, pueden colaborar eficazmente en ella.
- Se promueve el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa como base de su cohesión. Para ello es imprescindible la participación. Según Calvo de Mora (2006), la primera acción para el desarrollo de la educación inclusiva es la llamada a la participación de las familias como actores y actrices del proceso y del resultado escolar.

**Figura 14: La escolarización de todos los niños aboca a una escuela inclusiva que preserve el derecho de igualdad**



FUENTE: Elaboración propia

### 2.2.3.b. El proyecto de Desarrollo Comunitario

Como apuntala Noegueriras (1996) la organización comunitaria es aquella etapa de la organización social que constituye un esfuerzo consciente de la población para controlar sus problemas y conseguir más y mejores servicios. Entendido así la organización y el desarrollo comunitario, por tanto, no es un producto sino una estrategia.

Sin embargo, y a pesar de que exista un espacio más o menos delimitado en relación con el término de comunidad o comunitario, tampoco podemos abordar el tema de la comunidad si, como apunta Kisnerman (1983) no hay interacción, si no existe la conciencia de poder conseguir la satisfacción de alguna necesidad, de compartir una serie de intereses comunes.

La comunidad no es una realidad, una unidad preexistente. Debe crearse, deben generarse un conjunto de dinámicas que nos lleven hacia esas interacciones, hacia esta estrategia comunitaria que nos permitirá llegar a ser comunidad y tener conciencia de ello (Andreu, 2008).

La comunidad, por tanto, no es un *a priori*, sino un proceso de construcción y de su producto, al tiempo que su propia estrategia.

En relación al término *desarrollo*. No existe un único concepto puesto que, como en todo constructo social, cada cosmovisión, cada ideología define el desarrollo desde sí misma. Por lo tanto, se deberá citar el marco de referencia que me permita definir el concepto de desarrollo. Lo que podríamos generalizar es que el término *desarrollo* nos remite directamente a la idea de *crecimiento* muy directamente relacionado con la concepción que plantea François Perroux (1967) en la que el desarrollo es la combinación de cambios mentales y sociales de una población que la capacitan para aumentar acumulativamente su producto global.

Cabe destacar que el desarrollo comunitario es sujeto de estudio y práctica socioeducativa desde hace ya bastantes más años en los Estados Unidos y en algunos países de América del Sur que en la propia Europa. No debemos obviar que, desde la perspectiva socioeducativa, los procesos de educación popular inspirados por pedagogos como Paulo Freire se enmarcan claramente en el concepto de desarrollo comunitario.

En relación a la *ciudadanía democrática*, la preparación para su ejercicio está contemplada de hecho en los principios y fines de la LOE tanto para la educación primaria como para la educación secundaria, persiguiendo los siguientes objetivos para cada una de estas etapas respectivamente:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Con respecto a *la igualdad*, conocer, comprender y respetar la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas y específicamente entre hombres mujeres, se contempla también como objetivos tanto en la educación primaria como secundaria y se aborda como

contenido tanto en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos como en la de Educación Ético-Cívica recogida en el currículo de Educación Secundaria. Pero el reto de su consideración pasa de nuevo por convertir el concepto en un valor fácilmente identificable en la dinámica organizativa y académica cotidiana de cada centro.

En relación *a la participación* de la comunidad educativa en la que la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes, ésta se considera y regula también el Título V de la Ley donde se destaca que la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución y que las Administraciones educativas están obligadas a fomentar, en el ámbito de su competencia, para procurar el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos, así como promoviendo e incentivando la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

En esta línea de invocación a la implicación y participación de todos los que forman la comunidad educativa (Apple y Beane, 2005:22) sostienen que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos, tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y los jóvenes o alumnado al que se reconoce también el derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del centro, instándose incluso a las Administraciones educativas a favorecer su asociación y a estimular su participación y que, como destaca Sandoba (2011), constituye un requisito esencial para la construcción de una escuela inclusiva.

**Elementos del Desarrollo Comunitario.** El desarrollo de la comunidad se concibe a partir de la conjugación de los elementos siguientes (Ander-Egg 1987):

1. Es una técnica o práctica social, por el hecho de que se sustenta en el conocimiento científico de lo social y en determinadas ciencias sociales.
2. Su objetivo fundamental se centra en la promoción de la persona, movilizandolos recursos humanos e institucionales, a través de la participación activa y democrática de la población en el estudio, programación y ejecución de los diferentes programas comunitarios.

3. No es una acción sobre la comunidad, sino una acción de la comunidad donde la población toma decisiones y asume las consecuencias.
4. Es una metodología de trabajo desde la base: actúa a nivel psicosocial a través de un proceso educativo que pretende desarrollar las potencialidades del individuo, grupos y comunidades con el objetivo de mejorar sus condiciones de existencia.
5. Aparece configurada por la integración y fusión de cuatro elementos principales: el estudio de la realidad, la programación de las actividades, la acción social conducida de manera racional y la evaluación de lo realizado.
6. Todo proceso de desarrollo comunitario lleva implícitas la promoción y movilización de recursos humanos, a través de un proceso educativo de toma de conciencia.
7. La participación popular es el elemento fundamental en los programas de desarrollo de la comunidad. Los factores que favorecen la participación son: el consenso, las libertades públicas, la proximidad social, la formación (a través de la escuela, los medios de comunicación social y las asociaciones populares) y la información (o circulación de noticias y mensajes entre los organismos gubernamentales y la población).
8. Finalmente, aunque el desarrollo de la comunidad tiene un carácter instrumental, la intencionalidad de sus programas concretos (objetivos y finalidades) está en función del marco teórico de referencia y de la concepción ideológico-política de quien realiza y aplica esta técnica social.

Para poder hacer efectiva esta promoción comunitaria, según Natalio Kisnerman (1983), es necesario:

- Ayuda oficial;
- Asesoría técnica;
- Disponibilidad de recursos;
- Organización que integre los diferentes proyectos y recursos existentes y/o pendientes de creación;
- Participación;

En los últimos años ha habido una evolución hacia lo que se denomina *desarrollo integral* o *ecodesarrollo*. Este se definiría a partir de los aspectos siguientes:

- a) Integral e integrado: Es un enfoque holístico o sistémico que trata de dinamizar todos los sectores/agentes considerando sus interdependencias hacia objetivos comunes.
- b) Endógeno: Utiliza los recursos autóctonos, especialmente los culturales, aunque no niega las ayudas y/o aportaciones externas.
- c) Ecológico: Es un modelo de base ecológica que pretende potenciar los recursos naturales.
- d) Local: Su ámbito operativo de aplicación es el municipio y/o la comarca, y después lo extiende a otros contextos más amplios. Cualquier proyecto de desarrollo debe ser asumido políticamente por las autoridades locales como un instrumento para su autodesarrollo.
- e) Equilibrado y armónico: No provoca impacto ambiental ni tensiones sociales. Las tecnologías están adaptadas al medio.
- f) De base popular: Anima a participar a toda la población convirtiéndola en sujeto activo de su propio desarrollo.
- g) Cooperativo: Utiliza la estrategia de la organización cooperativa o asociativa de los trabajadores para hacerse cargo de las nuevas actividades y servicios.
- h) Social y cultural: Promueve el desarrollo social y potencia el desarrollo cultural. Intenta recuperar las culturas autóctonas y conservar o rehabilitar el patrimonio histórico-artístico de las zonas desfavorecidas.

Esta definición posiblemente es la más completa, aunque desde la perspectiva socioeducativa nos centraríamos especialmente en los aspectos que se refieren a generar dinámicas de participación, a promover la cooperación, a potenciar el desarrollo social y cultural. Es decir, nos centraríamos en aquellos aspectos referentes al trabajo con las personas que conviven en una comunidad; la formación o fortalecimiento de aquellas estrategias, valores, actitudes y capacidades que promueven un tipo de relaciones e interacciones que hacen posible un desarrollo integral e integrado.

**Aspectos metodológicos del Desarrollo Comunitario.** Como en todo proyecto de intervención socioeducativa, la metodología debe prever los pasos siguientes:

1. Análisis de necesidades.
2. Elaboración de hipótesis.
3. Establecimiento de objetivos.
4. Elaboración del plan de trabajo.
5. Diseño de la estructura organizativa/operativa.
6. Búsqueda de recursos: humanos, técnicos, materiales.
7. Despliegue del plan de trabajo.
8. Evaluación continua.
9. Reajuste de objetivos, acciones y recursos.
10. Evaluación final.

En cuanto a los aspectos metodológicos específicos a tener en cuenta desde la perspectiva del desarrollo comunitario, cabe citar los siguientes (Andreu, 2008):

- El análisis de necesidades se delimita al territorio de incidencia de la comunidad y es realizado por la propia comunidad misma. En este sentido, la misma población debe participar, por lo tanto, debemos hablar de diagnóstico participativo.
- Es prioritario establecer mecanismos de supervisión que permitan al grupo de trabajo saber en cada momento cuál es el grado de consecución de los objetivos previstos y, también, el nivel de eficacia del mismo grupo de trabajo.
- Necesidad de generar estrategias para la capacitación de personas de la propia comunidad. La propia supervisión, entre otros elementos, tiene un efecto multiplicador en lo que concierne a la formación de personas de la propia comunidad. Por tanto, es necesario institucionalizar estos espacios de supervisión y conseguir que sean una plataforma desde la cual puedan salir otros posibles procesos formativos de la propia colectividad. Por otra parte, estos procesos deben ser y serán vividos como necesarios por las personas si son fruto de un proceso de

promoción de las capacidades y actitudes de la propia colectividad para hacer frente a sus necesidades.

**Principales fases.** Cualquier institución de la comunidad puede convertirse en un motor para su desarrollo, sólo necesita ser consciente de ello y dotarse de aquellos recursos y/o estrategias que se lo permitan.

Abordar las distintas estrategias de intervención y el rol del educador o educadora social, he partido de tres momentos o fases que creo deben de preverse en un proyecto de desarrollo comunitario:

1. Fase de toma de conciencia de la dimensión colectiva: En primer término, debe promoverse o reforzar esta identidad colectiva, porque nos permitirá generar las actitudes, valores, estrategias, recursos que, más adelante, harán posible que las personas interactúen con su entorno y, poco a poco, acaben siendo una institución comunitaria. Por tanto, es necesario saber cuál es el punto de partida colectivo o de la asociación para poder, en una segunda fase, trabajar en la dimensión comunitaria. Si esto no se tiene en cuenta, es posible que sea difícil pasar a la segunda fase de una manera consciente, querida y útil.
2. Fase de toma de conciencia de la dimensión comunitaria: A medida que se va consolidando esta conciencia colectiva, se va iniciando el proceso hacia la toma de conciencia comunitaria.
3. Fase de organización comunitaria. Es en este momento en el que la entidad pasa de tener conciencia de institución de la comunidad a ser una entidad promotora de esta comunidad y, por lo tanto, generadora de esta organización comunitaria. En este momento se llevarán a cabo funciones de ayuda técnica a: la promoción y dinamización de la participación en esta organización comunitaria; la facilitación de la comunicación, del diálogo en este marco comunitario; la capacitación para organizarse de manera comunitaria; la capacitación para la producción comunitaria. Llegados a esta fase, ya podemos hablar, propiamente, de desarrollo comunitario. A partir de una entidad del territorio, se han generado dinámicas, se ha capacitado a la población, con la intención de que sea ella misma la que haga un diagnóstico de sus necesidades, busque posibles soluciones y lleve a cabo las acciones para sobrepasarlas.



1. **Comunidades de Aprendizaje:** El Proyecto de Comunidades de Aprendizaje va dirigido a centros de Educación Infantil, de Primaria y a Institutos de Educación Secundaria con el objetivo de favorecer la igualdad educativa y social a través de cambios en los procesos educativos.

Se define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2005) referenciado en (Pulido y Rios, 2006).

Parte de que todos los niños y niñas tienen derecho a la mejor educación, tienen capacidad para conseguirla y de que nadie está condenado de antemano a tener una posición educativa y cultural marginal.

Se considera que las propuestas organizativas actuales en educación tienden a mantener las desigualdades y no preparan para los retos de una sociedad de la información para todas las personas. El proyecto de Comunidades de Aprendizaje aboga por la transformación porque no acepta la imposibilidad de cambio, tanto de las personas concretas como de las estructuras educativas (Flecha, et al., 2003).

Un centro educativo que se transforma en comunidad de aprendizaje realiza una transformación social y cultural y dicha transformación implica un cambio de los hábitos de comportamiento del profesorado, de los alumnos, de los familiares y de las comunidades.

Se pone énfasis en la educación integral. El concepto de extraescolar o no formal se diluye porque todo puede hacerse fuera o todo puede hacerse dentro de la escuela en base a un proceso global de educación.

El objetivo concreto de las Comunidades de Aprendizaje son los centros educativos en los que existen más dificultades por desigualdad, pobreza, conflictos o carencias, ya que son los centros más necesitados del cambio que rompan las dinámicas que suelen estar implícitas. Pero en una situación más normalizada, la concepción de las comunidades de aprendizaje es igualmente aplicable e importante desde una perspectiva preventiva.

En las Comunidades de Aprendizaje no sólo el alumnado participa en los procesos de aprendizaje, sino todas las personas involucradas: “los familiares y toda la comunidad educativa hacen suyo el centro para su propia formación, para ayudar y ayudarse, para compartir y para formarse como madres y padres y como personas” (Elbooj et al., 2002). Por estas razones en todas las Comunidades de Aprendizaje se pueden encontrar espacios de formación para familiares, como por ejemplo, clases de alfabetización, aprendizaje de nuevas tecnologías, idiomas, etc. De este modo, los familiares y otras personas del entorno hacen suyo el centro para su propia formación. La escuela se convierte en el eje educativo de toda la comunidad.

La escuela se abre a la comunidad y contribuye a la dinamización social y cultural de la misma. Así, en algunos centros hay grupos de familiares alfabetizándose o preparándose para sacar el graduado, otros están aprendiendo castellano o utilizando el aula de informática, otros participan en tertulias literarias o se forman en cómo potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos e hijas, etc. En ocasiones son unos familiares los que enseñan a otros, por ejemplo informática o, personas voluntarias (jubilados, profesionales...) ponen sus conocimientos al servicio de los demás (enseñan inglés, dinamizan una tertulia literaria...) (Jaussí, 2002).

2. **Aprendizaje dialógico:** El aprendizaje dialógico actúa como pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, ya que permite la educación y la formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivos en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social. El diálogo abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje, incluyendo familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y profesorado. Todas las personas influyen en el aprendizaje, todas deben planificarlo conjuntamente y todas son responsables. Todas las personas aportan sus opiniones en base a la igualdad. Así, las diversas posiciones no se valoran en función de quién la dice o de la posición de poder que tenga, sino en función de la solidez de los argumentos utilizados. Este diálogo igualitario es uno de los principios que definen el aprendizaje dialógico.

Respecto a los principios pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje son los siguientes (Flecha, et al., 2003):

- La participación: La participación e implicación del profesorado, del alumnado y de las familias es primordial ya que todos ellos tienen una responsabilidad en el centro. Todos los agentes que pueden mejorar un aprendizaje o favorecer el proceso educativo participan en el aula (madres, padres, voluntarios, profesores, instituciones y asociaciones del barrio). El aula es un espacio donde confluyen todos los agentes educativos de la comunidad. La participación y el diálogo igualitario son características de las fases del proceso de transformación e implica el esfuerzo y compromiso de todos.
- La centralidad en el aprendizaje: Se trata de conseguir que todos los alumnos y alumnas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas condicionen la igualdad de resultados educativos. Se potencia el esfuerzo por parte del alumnado, se fomenta un entorno estimulante de aprendizaje y se propicia que todo el tiempo escolar y extraescolar sea de aprendizaje. Para ello es importante que se maximice el tiempo dedicado a las actividades formativas. Uno de los criterios importantes es no sacar de la clase a los alumnos que necesiten algún tipo de refuerzo, sino ubicar en el aula todos los recursos necesarios. Por ejemplo, se coordinan varios profesores/as en el mismo aula, se introducen voluntarios, se cambian las agrupaciones de los alumnos para optimizar los aprendizajes, etc.
- Las expectativas positivas: Se parte de que todos los alumnos y alumnas tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar. Por eso, los objetivos no son de mínimos, sino de máximos y se pretende que desarrollen todo su potencial al máximo.
- El progreso permanente: para que éste se dé hay que organizar un proceso de evaluación constante de la transformación del centro en comunidad de aprendizaje en el que participen todas las personas implicadas (profesorado, familiares, alumnos, otros agentes sociales).

### 2.2.3.c. La Educación Social y su aportación a la participación, diversidad y democracia

Una de las funciones del educador o educadora social se centra en la promoción de la comunidad, entendida como un proceso de estímulo y motivación a los habitantes de un territorio para que se transformen en vecinos y que como tales tomen conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades para afrontar los problemas; elaboren un plan de acción y consigan la comunidad que desean” (Rueda, 1998: 34) y para hacer posible este proceso, debe partir de:

- La capacitación individual para el análisis, reflexión y expresión de las personas con quienes trabaja
- La capacitación y mejora de las posibilidades –a través del grupo– de la relación, intercambio, utilización de la comunicación para resolver conflictos, programación, gestión y evaluación de la acción, capacitación para la negociación, etc.
- La capacitación y mejora, mediante la formación y el asesoramiento, del desarrollo de los roles educativos, de organización, etc.

El educador o educadora social no ha de intervenir con la finalidad de resolver los problemas, las necesidades, sino que debe interactuar con la población “afectada”, buscando y desarrollando sus capacidades, que tiene y que no utiliza, para que sea ella misma la que modifique las condiciones que provocan o mantienen el problema. Por lo tanto, el educador o educadora social se ha de transformar en un *mediador* entre los diferentes elementos del sistema, por lo que se tomará una identidad de *imán* que atrae a sus diferentes elementos hacia sí. Cuando estos mismos elementos ya están agrupados y comienzan con esa fase inicial de toma de conciencia, en el sentido de que forman parte de un mismo sistema, empezarán a actuar como tal y, por tanto, emprenderán las interrelaciones tan necesarias para que produzcan y generen redes de comunicación, de afecto,... (Andreu, 2008).

Debemos partir de la idea de que los ciudadanos y las ciudadanas saben lo que quieren y por este motivo las personas necesitan adaptarse a su medio, al entorno vital y tener la capacidad de resolución de la problemática que les afecta y, por tanto, de transformación de la realidad donde viven por el hecho de tener aspiraciones más profundas que la mera supervivencia y el

dejarse llevar de las circunstancias que nos rodean. Quiere ser feliz, quiere sentirse valorada, y esto sólo se consigue si se siente formando parte de un grupo, de una comunidad con destinos comunes.

También tenemos que tener presente que sólo las mismas personas saben cómo obtener esta felicidad, cómo mejorar su situación. Nosotros no debemos pretender nunca “substituir” esta capacidad de las personas (intervención quirúrgica). Nosotros debemos facilitar que las personas, los colectivos, recuperen y busquen los recursos y las capacidades –y se apropien de ellos– que les permitan llegar al bienestar esperado. Haciendo esto permitiremos que las personas, las comunidades, sean protagonistas de sus propias biografías, de sus propios cambios y mejoras y, por tanto, todos y todas conseguiremos el éxito: nosotros, porque habremos facilitado el crecimiento, la autonomía de las personas; ellas, porque habrán conseguido realizar sus propios deseos, habrán podido mejorar, recuperar estas relaciones con el entorno que les permitan ser más autónomos.

Como educadores de desarrollo comunitario es obligado prestar la atención suficiente al papel que juegan los líderes de la comunidad, es una premisa clave a la hora de promover cualquier tipo de proyecto, cómo podemos potenciar y capacitar a estas personas para que sean ellas mismas las que acaben promoviendo y dinamizando estos procesos. Estas personas son legitimadas por la comunidad por sus valores, sus capacidades, etc. Por tanto, pueden facilitar y multiplicar estas dinámicas, y darles continuidad, en el seno de la comunidad.

**El educador social como agente de democratización.** Recuperando las ideas de promoción/educación popular de Paulo Freire (1988), el educador o educadora social debe partir de un concepto de educación problematizadora o liberadora. Partiendo de esta concepción de la educación, el profesional “no transmite conocimientos y valores a los educandos, sino que supera la contradicción educador/alumno al afirmar el diálogo como esencia de la educación. Esto supone la negación de la persona abstracta y aislada, desligada del mundo; y la negación del mundo como realidad ausente de las personas”. Para él, la educación liberadora “pretende desarrollar en el individuo una conciencia crítica que le permita reflexionar sobre una situación, valorarla y valorarse a sí mismo. Las personas, a través de esta conciencia crítica, pueden realizar una verdadera creación cultural, vivir el proceso de su liberación”.

Como señala Pedro H. Velázquez (1960) y partiendo de su visión de promoción comunitaria, el trabajador o trabajadora social “aparece como el educador de la democracia, defendiendo los derechos del pueblo sin olvidar recordarle sus deberes” Creo, en este sentido, que el educador o educadora social debe promover, en todas sus acciones, la participación activa de las personas. Esto significa compartir poder, sin perder la conciencia de nuestro rol profesional, sino todo lo contrario. Por otra parte, para promover la democratización se ha de practicar. En este sentido, el educador o educadora social debe ser respetuoso con las capacidades, intereses, momentos y ritmos de las personas. Debe permitir que se expresen con libertad, ser protagonistas de sus procesos. A veces, esta dimensión genera cierta “frustración” en algunos educadores sociales. Es cierto que a veces para “agilizar”, para “ir más rápido”, intentamos pasar por alto algunos de estos procedimientos, planteamientos. La verdad, sin embargo, es que la rapidez que se gana por un lado se pierde por el otro y, a menudo, la recuperación aún es más lenta. No debemos tener miedo de ir despacio, a pesar de que nos “amenace” la urgencia. Tenemos que saber buscar el equilibrio en nuestra intervención.

**El educador social como promotor de la interculturalidad.** Debemos tener presente en todo momento que tenemos un bagaje cultural adquirido a lo largo de los años de formación, en muchas ocasiones, diferente y diferenciado del de las personas con las que trabajamos. En este sentido, es necesario que sepamos autoevaluarnos (utilizando las herramientas que sean necesarias), para no caer en comportamientos etnocéntricos, eurocéntricos o, en el peor de los casos, racistas y xenófobos.

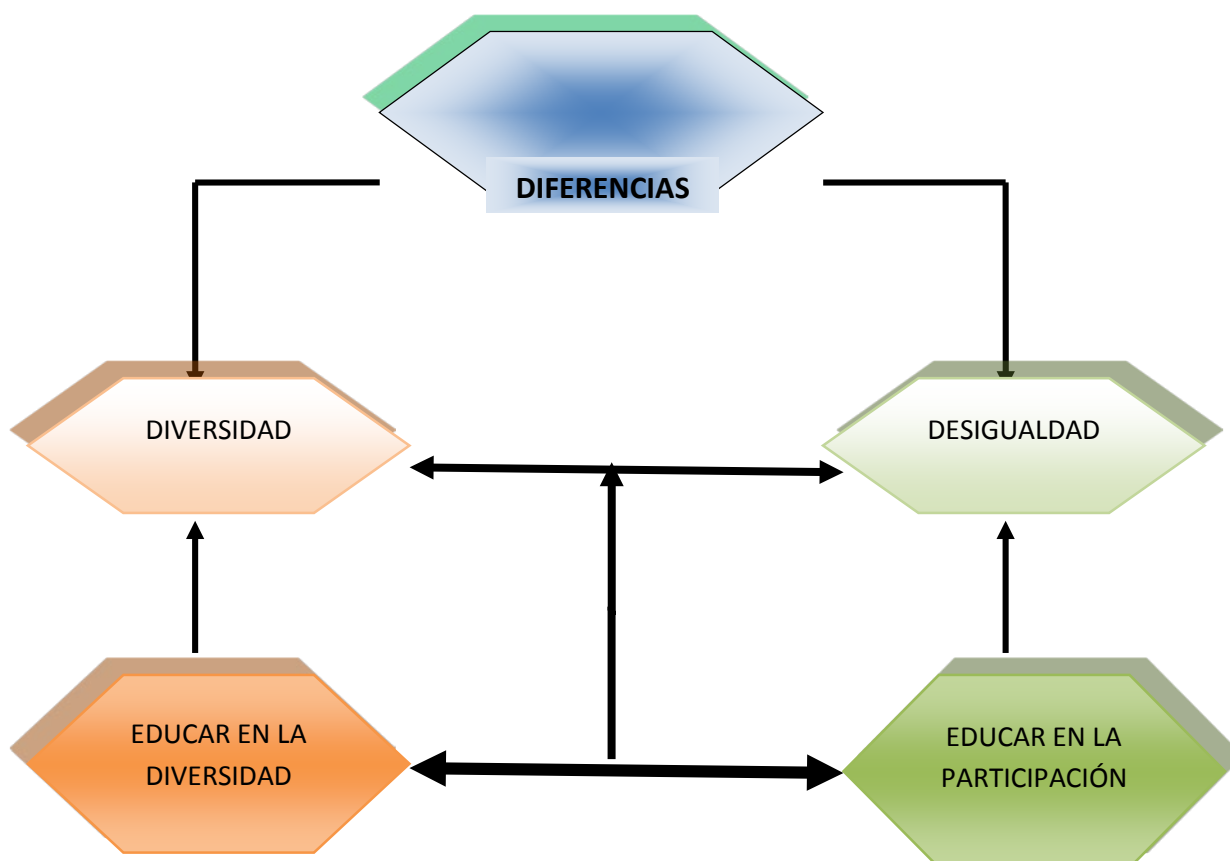
Como profesionales de la educación, hace falta que nos posicionemos respecto a nuestras cosmovisiones. Con esto quiero decir que tenemos que dejar que se vea lo que somos detrás de nuestra apariencia, tenemos que posicionarnos, con la intención de generar opinión, debate, discusión... sin caer en situaciones opresivas, de favoritismo, de segregación. Creo que tenemos que ser conscientes de la diversidad pero no hacerla diferente, sino integrarla como especificidad del ser humano, con todos los conflictos que puede generar, ya que es a partir de aquí que podremos empezar a hablar de intercambio, de interacción, de comunicación entre culturas y de lo que para mí es prioritario: ¡COMUNICACIÓN ENTRE PERSONAS!, ya que la cultura es un constructo, una idea, pero la persona está viva, tiene necesidad de compartir, de

sentirse acompañada y con el apoyo de otros semejantes, etc. Es a partir del día a día entre las personas que se podrá pasar a un contexto más abstracto como es el de la cultura.

Como personal voluntario lo ha recogido el proyecto de “comunidades de aprendizaje” (Pulido y Ríos, 2006) cuyo proyecto señala que los educadores sociales pueden dinamizar aulas con familias, organizar grupos de distintas lenguas, mejorar la comunicación, trabajar conjuntamente con el barrio y las aulas, etc. Todo ello para lograr alcanzar la igualdad educativa.

Entendemos, pues, a la propia Educación Social como un elemento fortalecedor dentro en el proceso de enseñanza –aprendizaje que se desarrolla en los propios centros de educación primaria y en los institutos.

**Figura 15: Asegurar una educación no discriminatoria, compensadora de desigualdades y respetuosa con la diversidad**



FUENTE: Adaptación de Luque Domínguez, P. A. (2001)

#### 2.2.4. Compromiso de la Educación Social con las diversas realidades del alumnado. Educación Social y la escuela inclusiva

##### **2.2.4.a. Entre los constructos de normalidad, conceptual de la adaptación, desadaptación social e inadaptación escolar integrados en el ámbito escolar**

La sociedad del siglo XXI ha sufrido una transformación de tal magnitud que se hacía inimaginable en cualquiera de los escenarios posibles que se pudiese representar.

Esta situación cambiante ha exigido una respuesta desde nuestros planteamientos educativos, con el fin de ayudar a conjugar la convivencia de diferentes y múltiples demandas con una respuesta factores étnicos y culturales teniendo muy presente las demandas y necesidades de las personas.

El sistema educativo debiéndose hacer cargo del mensaje que transmite la sociedad actual está requiriendo del profesorado, en relación con el alumnado, una doble función: que alcance un nivel básico de conocimientos y que logre el desarrollo de capacidades de autonomía, de equilibrio personal y de integración social.

El profesorado de secundaria, en su práctica docente, se enfrenta al reto de proporcionar una respuesta educativa adecuada a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje del alumnado y, además, a los planteamientos y dificultades que conlleva el estadio evolutivo de la adolescencia.

La mayoría de los profesores saben cómo encauzar pedagógica y didácticamente las necesidades generales de la mayoría del alumnado. Pero nos encontramos con la existencia de un grupo de alumnos y alumnas con desequilibrios emocionales y/o conductuales que pueden generar dificultades de comportamiento y de aprendizaje. En estos casos, es necesario el concurso y la ayuda de especialistas para valorar las necesidades personales, educativas y sociales y para planificar la respuesta educativa más adecuada (March y Orte, 2001).

El desarrollo integral de las personas abarca un compendio de capacidades en el que, junto a las cognitivas o las motóricas, incluimos aquellas que hacen referencia tanto al equilibrio personal como a la inserción social.



Igualmente, cuando nos referimos a las necesidades educativas especiales, es necesario que consideremos que un déficit en la capacidad de un alumno para actuar de forma adaptativa en un contexto concreto puede ser susceptible de un ajuste que permita al alumno mejorar esa capacidad y al contexto articular medidas con las que facilitarle esa adaptación.

Los denominados problemas de conducta se están convirtiendo en una fuente de preocupación para las familias, la escuela y la sociedad en general. Aparecen cuando los niños -o adolescentes- tienen que cumplir ciertas normas y someterse a un cierto grado de disciplina que les suponga no conseguir una satisfacción inmediata.

Los problemas de comportamiento constituyen un término de difícil conceptualización, que comprende un conjunto amplio de manifestaciones y que requieren la puesta en marcha desde el centro de un despliegue de medidas con el fin de evitar consecuencias negativas, tanto en el desarrollo del alumno como para sus compañeros y el propio equipo docente. Actualmente, existen diversas alternativas de intervención, cuya elección depende de la visión desde la cual se realice la acción educativa y orientadora (García Romera, 2011).

La Educación Social presenta diversos aspectos y perspectivas. Destacamos, en esta ocasión, (Pérez, 2000) las dos que consideramos más significativas: una desde la vertiente normalizada, es decir, el proceso de socialización de los individuos, desde su más tierna infancia a la edad adulta; la otra, desde la óptica de la educación especializada, que hace referencia al tratamiento y a la intervención de todo tipo de inadaptados sociales y por extensión también escolares pues se hace muy difícil disociar ambos comportamientos.

La adaptación tiene un significado de acomodación del sujeto a las normas y valores de la sociedad donde se encuentra inmerso; es un proceso inconsciente que empuja al individuo a aceptar las normas y valores con el fin de no ser rechazado por el resto de la comunidad. La adaptación de una persona a su entorno social (Rocher, 1994) quiere decir que esa persona ha interiorizado suficientemente bien los modelos, los valores y los símbolos de su medio ambiente.

Es importante subrayar pues, que tanto el comportamiento normalizado como aquél que precise de una intervención específica serán atendidos como parte de las funciones y competencias que debe desarrollar el educador y la educadora social en cualquier centro escolar a sabiendas de que es frecuente encontrar a niños y niñas que no se integran en la dinámicas

educativas de la enseñanza obligatoria ya que la viven como una imposición, poco motivadora y ajena a su realidad inmediata (Moreno, 2002: 35).

Hay algunos autores que consideran la inadaptación como un fracaso del individuo el hecho de no poder desarrollar una flexibilidad suficiente ante los cambios del medio para poder adaptarse puesto que el ser humano posee el mayor abanico de posibilidades adaptativas por sus potencialidades cognitivas y por su voluntad. La función adaptativa implica un torrente de mecanismos superpuestos (Meyer, 1977).

El resultado más habitual del fracaso de la adaptación se traduce en un conflicto intrapsíquico y/o en un conflicto psicosocial. Ambos conflictos están profundamente vinculados, porque tanto los aprendizajes sociales como la capacidad de relación con los demás dependen mucho de la salud mental de cada persona. De todas formas hay estudiosos del tema que remarcan que no se puede caer en valorar el conflicto exclusivamente como algo negativo en los procesos adaptativos humanos, ya que lo consideran como motor de desarrollo humano.

El concepto de inadaptación evoluciona y se explica de maneras diferentes según las teorías y disciplinas encargadas de su prevención, interpretación, intervención y sanción (Panchón, 1998: 73). Justamente con estas teorías, el orden social lo sitúa y lo reconoce dentro de una escala de representación social que le concede el valor que, en el momento oportuno, le convenga al poder.

Los trastornos del comportamiento perturbador de la conducta en la infancia y en la adolescencia engloban un conjunto de conductas que implican oposición a las normas sociales y a los avisos de las figuras de autoridad, cuya consecuencia más destacada es el fastidio o la perturbación, más o menos crónica, de la convivencia con otras personas: compañeros, padres, profesores y personas desconocidas (Fernández y Olmedo, 1999).

Las alteraciones de conducta que afectan a la relación del sujeto con su entorno o interfieren negativamente en su desarrollo, se constituyen en síntomas pero no se organizan en forma de síndrome o lo hacen en combinaciones muy limitadas y no son manifestaciones patológicas en sí mismas, sino que su carácter patológico vienen dado por su persistencia más allá de las edades en las que tiene un papel adaptativo (March y Orte, 2001).

Podemos establecer, por tanto, tres criterios que permiten la caracterización de estos trastornos:

- Una referencia social, que implica la violación o no adquisición de normas sociales que deberán haber sido adquiridas por el sujeto.
- En segundo lugar, suponen la manifestación externa de un trastorno más global de la personalidad o de su relación con el entorno.
- Por último, se vincula con las consecuencias negativas para el desarrollo global, afectando a aspectos como el aprendizaje, la adaptación social o desarrollo afectivo.

La inadaptación se define como un proceso bidimensional en el que siempre interviene una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva. En él se establecen un conjunto de relaciones distorsionadas entre individuos o grupos y su entorno que, en función de lo duraderas e intensas que éstas sean, le supondrán a los sujetos una mayor o menor dificultad para alcanzar un nivel suficiente de autonomía personal (Panchón, 1998).

Normalmente cuando nos referimos a inadaptación lo asociamos a un concepto negativo. Este concepto niega la capacidad por las causas que correspondan, de un sujeto o de un grupo social a adaptarse en la dinámica de la sociedad. El adaptado o adaptada es la persona o grupo que participa activa y pasivamente en la dinámica de la sociedad.

Los factores generadores que de forma más directa índice en las conductas desviadas (Montero, 1979) son producidas por las tensiones familiares. Si la familia no funciona como unidad afectiva y económica suministrando un marco de referencia claro para el individuo, éste no interiorizará bien las normas y valores sociales, ni los insertará en un contexto claro, originándose así trastornos de conducta.

El escolarizar a toda la población conlleva la inclusión en este proceso de personas inadaptadas, es decir, personas que no interiorizan suficientemente los valores y las normas de su ambiente. Esto produce en las conductas de este alumnado reacciones de rechazo al sistema y situaciones que pueden llegar a ser violentas tanto hacia al profesorado como al resto de compañeros o hacia el inmueble. Como consecuencia aparece, por parte del profesorado y del centro, reacciones negativas hacia el alumnado inadaptado, puesto que se parte de una cultura donde se rechazan las personas que no respetan las normas sociales más elementales. No se debe olvidar que la institución educativa ha de tener un compromiso profundo con los sujetos inadaptados para poder ofrecerles la mejor respuesta educativa posible.

La educación tiene unos objetivos muy claros al querer formar ciudadanos de una sociedad democrática, donde es necesaria la convivencia, el conocimiento y la aceptación de las diferentes culturas que en ella existen. Educar ciudadanos que asimilen las diferentes culturas de nuestro tiempo y que sepan desempeñar sus derechos y deberes. Debemos ser conscientes que el número de inmigrantes aumenta cada año, y por tanto, aparecen otras culturas y otras situaciones a las que hay que dar respuesta desde los centros educativos.

La Educación Secundaria es la etapa donde el individuo empieza a asimilar y plantearse cuestiones de tipo personal y social; es necesario como base en la formación de los futuros ciudadanos transmitir los valores que queremos desarrollar si en la educación primaria se inicia la formación y educación de los ciudadanos en una cultura cívica, en la secundaria se trabaja su profundización (Vega, 2000).

Pero el llevar la educación obligatoria a los institutos ha llevado a cambios importantes en la vida académica de los centros. El profesorado se manifiesta con un importante estado de frustración e impotencia ante una situación que no controla. Y a su vez aparecen una serie de problemas: dificultad para desarrollar una escuela comprensiva (todo el alumnado debe aprender lo mismo en el mismo centro, aunque con diferentes opciones y secuencias), flexibilidad en el currículum, problemas de convivencia, alumnado desmotivado, la cultura evaluativa del profesorado, la necesidad de una disciplina y unas normas de convivencia, falta de hábitos de trabajo y estudio, las adaptaciones curriculares se conciben como algo burocrático e incompatibles con el trabajo que se realiza en el aula con un grupo grande alumnos.

Nos encontramos con una realidad social en una grave crisis de identidad, por una parte el alumnado en su mayoría no responde adecuadamente al trabajo que debe desarrollar, con falta de hábitos y niveles de responsabilidad adecuados para rendir académicamente; por otra parte, una sociedad que prima valores que no se ajustan a lo que trata de transmitir el sistema educativo: solidaridad, colaboración, autonomía, responsabilidad, respeto a otras culturas, valorar la formación de la persona por encima de los bienes materiales.

Es necesario pensar desde las instituciones una intervención diferente que ayude a la formación de los adolescentes a fin de que reciban una atención especializada. Si queremos formar a toda la ciudadanía dentro de un sistema de igualdad de oportunidades, es necesario una adaptación de la estructura del sistema que permita una respuesta ajustada a la realidad pues no podemos obligar a todos los *alumnos a pasar por el mismo agujero* (Moya, 2000).

Pero... ¿cómo podemos hacer una adaptación del sistema educativo para dar respuesta a la diversidad? Podemos pensar que será a través de la autonomía de los centros, de la relación con la comunidad donde está inmerso, del trabajo en equipo de diferentes profesionales, de la adecuación de los recursos personales, materiales y económicos que se lleve a cabo según la política educativa y el modelo de sociedad que se desee desarrollar.

Los centros deben elaborar proyectos serios y rigurosos, dotándoles desde la Administración los medios adecuados para llevarlos adelante. Sería interesante el trabajar en la línea de "dejar hacer, para que cada centro se vaya comprometiendo y paulatinamente superar el centralismo de la Administración y la tendencia a la uniformidad existente".

Cuando la inadaptación es transitoria hay autores que prefieren distinguir y puntualizar la denominación de este proceso que se correspondería con la desadaptación escolar.

En cualquier caso, cabría diferenciar inadaptación social de la inadaptación escolar pero previa a esta diferenciación cabría distinguir entre lo que es Desadaptación e Inadaptación. En esencia, son dos conceptos que apuntan a una no integración o normalización dentro del proceso social o del proceso escolar, pero debemos diferenciar en tanto que la inadaptación escolar es consecuencia de la inadaptación social.

#### **2.2.4.b. Desarrollo normalizado y conductas perturbadoras**

El docente de educación secundaria, en su práctica, se enfrenta al reto de proporcionar una respuesta educativa adecuada a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje del alumnado y, además, a los planteamientos y dificultades que conlleva el estadio evolutivo de la adolescencia.

Hemos de considerar que un déficit en la capacidad de un alumno para actuar de forma adaptativa en un contexto concreto puede ser susceptible de un ajuste que permita al alumno mejorar esa capacidad y al contexto articular medidas con las que facilitarle esa adaptación.

Parece evidente salir al paso sobre una tendencia para imponer criterios de conducta punible sin mediar en ocasiones el diálogo, sin perjuicio de acudir a ella cuando sea necesario, es algo que conviene plantearse con la profundidad que en cada centro escolar sea posible,

considerando que desarrollar un enfoque preventivo en nuestra actuación educativa supone (Cortés, 2000) asumir algunos principios básicos como:

- La *anticipación*, dando respuestas educativas incluso antes de que la situación problemática manifieste sus síntomas, o en su defecto la precocidad, interviniendo en cuanto se detecta un riesgo, una carencia o un signo que delate la posible existencia de dificultades adaptativas.
- El *ajuste*, entendiéndolo como un proceso que considera la necesidad de acoplar esta pedagogía preventiva a las personas o grupos a quienes va dirigida y a la realidad social de la que forman parte, considerando tanto al individuo como a su medio para poder hacer así un análisis contextualizado de las necesidades.
- La *compensación* de las carencias o limitaciones individuales o sociales detectadas en el análisis mediante modelos de intervención que optimicen los recursos del propio centro educativo y afronten las necesidades de la forma más integral posible.
- La *normalización*, entendida no como una búsqueda del modelo estándar de relación alumno-centro, sino como una tendencia a facilitar el desenvolvimiento armónico e integrado en el medio del que forma parte.

Entendiendo como telón de fondo estas cuestiones y actuando con un talante dinámico a la hora de buscar alternativas a las dificultades que sabemos que van a surgir, va a resultarnos menos difícil afrontarlas adecuadamente cuando se manifiesten y va a posibilitarnos crear un clima de convivencia verdaderamente educador.

La definición de las conductas perturbadoras va a depender, por un lado, de la edad del niño y, por otro, de la valoración que realicen los padres u otros adultos significativos. Pero existe otro factor a tener en cuenta: algunas conductas problemáticas son características de una etapa concreta en el desarrollo normal del niño y tienden a desaparecer en momentos evolutivos más avanzados.

Las conductas antisociales que surgen de manera aislada no suelen tener significación clínica, ni social para la mayoría de los niños. Sin embargo, si esas conductas se presentan de manera extrema y no remiten con el tiempo pueden tener repercusiones importantes tanto para el niño como para su entorno. Uno de los requisitos más determinantes que permite hablar de un problema de conducta es el mantenimiento en el tiempo de estas conductas antisociales

aunque en su inicio se hayan considerado dentro de los límites de la normalidad. La persistencia en el tiempo de estas conductas lleva implícita su intensificación y su carácter extremo como consecuencia de las nuevas condiciones de desarrollo del niño y del adolescente y por la relevancia social y legal que éstas puedan tener.

Además, (Viña, 2000) hay que considerar que ciertas conductas perturbadoras cumplen una función en las distintas etapas del desarrollo, la consecución de la independencia es una de las tareas evolutivas de la primera infancia. Los niños experimentan el cambio que va de ser dependientes a ser unos niños verbales, dinámicos, exploradores del mundo que les rodea y actores fuera del ámbito familiar.

En definitiva, la mayoría de los niños muestra en algún momento y circunstancia conductas desadaptadas. El diagnóstico de trastorno de conducta se atribuirá a aquellos niños que exhiban pautas extremas de dichas conductas. En concreto, se aplicará a niños y adolescentes que evidencien de manera frecuente conductas antisociales, a aquéllos que muestren un desajuste significativo en el funcionamiento diario en casa, en el colegio y a aquéllos que son considerados como incontrolables por padres y profesores.

Adentrándonos en el campo de *lo social* constatamos que en no pocas ocasiones se reduce a sus relaciones entre las personas y a los intentos de reducir la explicación y actuación para intentar cambiar las circunstancias del ámbito vital de los individuos o a interpretaciones psicológicas, esto es, a establecer la construcción resultante de la conducta de los individuos, o a vislumbrar relaciones y ello ocurre cuando sabemos que el comportamiento y acciones sociales no pueden ser entendidos como abstracciones de las situaciones sociales (Guasch, 1996: 15). Las prácticas educativas asociadas a las prácticas sociales tienen componentes externos e internos, esto es, se desarrollan en contextos que devienen en factores determinantes, por más que no se pueda dejar de considerar la naturaleza individual de las personas. De tal modo que entender a otra persona es verla tal y como es ella se ve a sí misma y entender una práctica social es verla como la ven sus practicantes. Es en este sentido, la percepción que una persona tiene de su propia historia, su comprensión de cómo ha llegado a ser lo que es ahora, es lo que da el sentido de ser ella misma y, por ello, lo que la coloca en una posición desde la que tomar decisiones y elecciones que puedan ser correctas para ellas.

Estos criterios no formales son los que, en muchas ocasiones, deberían tenerse en cuenta, ya que los estudios realizados hasta el momento no dejan clara la prevalencia de determinadas

conductas en periodos específicos del desarrollo, aunque sí han permitido deducir alguna conclusiones: por una parte, a conductas opositoras –habituales en ciertos momentos del desarrollo– no se les puede atribuir significación clínica o legal, ni son predictivas de patologías posteriores a pesar de darse con cierta intensidad en algunos momentos; por otra parte, algunas conductas antisociales declinan a lo largo del curso del desarrollo normal.

El desarrollo cognitivo del niño es rápido, desarrolla el concepto de sí mismo, aprende que sus conductas tienen consecuencias en los demás y comprueba sus propios límites.

Los padres potencian la independencia en ciertos hábitos y áreas, pero su autonomía en otras puede ser vivida como problemática.

#### **2.2.4.c. Alcance pedagógico y socioeducativo del proceso de desadaptación escolar**

A la amplitud de significados del término comportamiento, sumada a la dificultad de diferenciar *lo normal* de lo que no lo es, hay que añadir que en muchas ocasiones con la dualidad de lo que supone una conducta práctica para el entorno y lo que el sujeto considera funcional para él.

Cuando intentamos analizar distintos tipos de comportamiento, nos encontramos con dificultades que son inherentes al concepto de conducta, tanto en lo que se refiere a su concepción general como a su adaptación o desadaptación al medio.

Existen comportamientos desviados que han tenido un valor positivo para el sujeto, fundamentalmente a corto plazo, y le han servido para obtener resultados de acomodación importantes. Pero, para el entorno, esta conducta resulta poco práctica, sobre todo si atendemos al bien común. Con el fin de facilitar la comprensión de ambos conceptos, exponemos a continuación una posible ejemplificación (García, 2011).

Con frecuencia en el ambiente educativo observamos conductas desadaptadas por exceso: el alumno que mantiene conductas disruptivas consistentes en provocaciones de tipo físico (lanzar objetos durante la explicación del profesor, etc.), o de tipo verbal (hablar en voz alta durante el proceso instructivo, etc.).



¿Cuál es la funcionalidad de esa conducta? Probablemente el alumno esté buscando conseguir que se le preste atención, camuflar posibles déficits personales (dificultades de aprendizaje, habilidades sociales inadecuadas) o salirse con la suya.

En este caso ¿cuál será el objetivo conductual a conseguir? Deberemos ser capaces de lograr que el alumno acepte las normas de conducta imprescindibles para acometer cualquier proceso instructivo: *atender a las explicaciones del profesor sin interrumpirle*.

Podemos encontrarnos con conductas desadaptadas por déficit comportamental: un alumno puede presentar dificultades de comunicación oral por poseer un nivel inadecuado de contenido lingüístico.

Al ser su sistema de comunicación oral insuficiente, presenta una conducta funcional que se caracteriza por la represión de situaciones comunicativas con el profesor y con sus compañeros (Panchón, 1998).

Nuestro objetivo conductual será el de mejorar su nivel comunicativo desarrollando su vocabulario, morfosintaxis, etc. De esta forma, conseguiremos modificar su conducta funcional.

En definitiva, nuestra tarea debe situarse, en la medida de lo posible, en la aproximación de la conducta práctica (lo que el entorno considera útil) y la conducta funcional (lo que al individuo le resulta rentable). Deberemos ser capaces de desarrollar en nuestros alumnos aprendizajes prácticos que anulen los aprendizajes funcionales desarrollados inadecuadamente en función de las características del entorno.

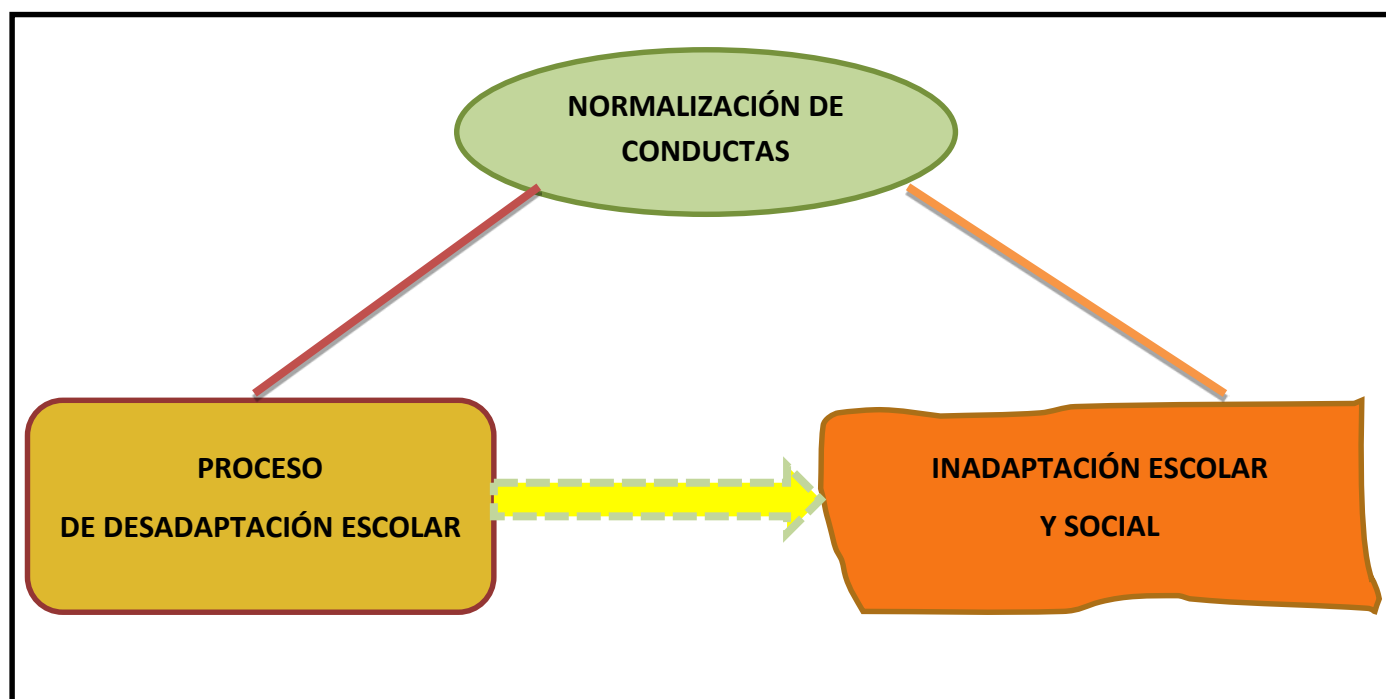
En relación al concepto de Educación Social (Trilla, 2003) consideraba que existían tres concepciones que podían considerarse claras y, a la vez, de uso extendido. Se trata de tres conceptos “esencialistas”, ya que cada uno de ellos definía la característica que debía compartir todo aquello que formaba parte de la Educación Social. Las tres concepciones eran las siguientes:

1. La Educación Social como educación que tiene por objeto desarrollar la socialización de la persona;
2. La Educación Social como la educación que tiene como destinatarios a personas en situación a personas en situación de conflicto social;
3. La Educación Social como educación no formal (que puede equipararse a educación en contextos no escolares).

No preocupan los factores que provocan el desinterés por lo escolar de determinado grupo de alumnos, parece que lo que sí importa son los resultados que obtiene el alumnado en determinadas pruebas (Vega, 2001) en los que se complejizan si analizamos la situación de aquellos que no tienen capacidad y de aquellos otros que no tienen motivación.

Desde el derecho a la educación, cuando la institución escolar acoge a alumnos en proceso de desadaptación o inadaptación social y las inmediatas repercusiones que tienen en su evolución en la escuela que por principio tiene que responder a sus necesidades educativas, pues en caso de no hacerlo es la escuela quien aparece como inadaptada al no asumir su responsabilidad educadora. La escuela debe optar por el sujeto que tiene dificultades sin exclusión alguna, en definitiva, es la integración social y la Educación Social debe iniciar los cauces pertinente para cooperar y ayudar a este perfil de alumnado.

**Figura 16: Proceso de normalización de conductas**



FUENTE: Elaboración propia

## 2.3. Aporte de la calidad educativa a la Educación Social en el ámbito escolar

### 2.3.1. Acotación conceptual de calidad en educación

Los esfuerzos principales para mejorar la calidad educativa en la generación pasada han sido las reformas orientadas al "mercado", en particular la descentralización y la privatización. El argumento principal detrás de estas reformas ha sido que al ubicar a la administración educativa más cerca del consumidor/inversionista, las escuelas serán más receptivas a las necesidades locales, involucrarán más a los padres de familia y, por lo tanto, se hará más eficiente y más equitativa. Además de estos argumentos, el punto de privatizar la educación demanda que las escuelas particulares están obligadas a ser más eficientes y también introduzcan la competencia en la educación, involucrando mayor esfuerzo y eliminando a los proveedores educativos más deficientes.

Hay una tercera cuestión: la relación entre gasto público y mejora de la calidad. ¿Es una relación simétrica? No exactamente, porque el informe PISA ha demostrado que hay países como Corea del Sur que, invirtiendo menos que Estados Unidos, por ejemplo, obtienen un mejor rendimiento.

No se trata, por tanto, sólo del gasto público, sino de que es posible mejorar los resultados con una más eficiente administración de los recursos públicos. En el caso español, en 1970, cuando teníamos un sistema educativo muy selectivo y al mismo tiempo de muy escasa calidad, como ya hemos indicado, invertíamos en educación el 1,7% del Producto Interior Bruto (PIB), mientras que la media europea del gasto público por esas fechas era del 5,1%, lo que supone exactamente el triple de inversión pública. Durante la democracia ha habido un incremento constante del gasto público, que llegó al máximo en 1995 con un 4,7% del PIB, cerca ya de la media europea, lo que explica parte del progreso realizado, si bien a partir de ese año el gasto público en educación baja hasta el 4,4% en 2004 (Marchesi, Martínez Arias, 2006: 70).

Quizá podamos decir, como conclusión, que en treinta años de democracia se ha hecho un extraordinario esfuerzo en educación, que ha sido premiado con una porción importante de

éxito: hemos pasado de la condición de país subdesarrollado en educación a estar cerca de los países dotados de un sistema educativo de calidad, aunque los retos subsistan: nos falta colocarnos, al menos, en la línea media de los países de la OCDE –lo que implica combatir el fracaso escolar existente– y, también, elevar de modo sostenido el rendimiento de nuestros mejores alumnos.

El concepto de calidad, tal y como se está imponiendo en el mundo occidental, proviene del mundo de la empresa privada. Es en los años sesenta del siglo XX, dentro de la llamada ciencia de las organizaciones, cuando se empieza a hablar de calidad, aludiendo con ello a un nuevo espíritu de empresa, a la autonomía de las unidades que componen la empresa, a la flexibilidad de la organización, a la excelencia del producto, al control de los procesos etc. Todos estos factores son los que surgen en el mundo de la educación.

El concepto de calidad educativa es relativamente reciente en la literatura pedagógica. Desde el siglo XVIII, para no remontarnos más atrás, las mejoras en la educación se han ido sucediendo sin solución de continuidad, gracias en gran parte a las políticas educativas implementadas y a la variedad de métodos pedagógicos empleados (Colom, 1988). En este trayecto no se buscó solamente lo cuantitativo al crear más escuelas y facilitar el acceso a nuevas poblaciones escolares, sino se intentó favorecer lo cualitativo mejorando los niveles de enseñanza. La *mejora* de la educación debía de cubrir ambos aspectos.

La traslación de esta concepción de la calidad al mundo de la educación se produce alrededor de los años ochenta del pasado siglo. Pero, la penetración ha sido tan rápida que hoy la encontramos no sólo en el vocabulario de los que diseñan las nuevas estrategias de educación, sino también en la comunidad escolar, en los medios de comunicación como ya indicamos, en las propias leyes.

En el campo de la política educativa, la convicción de que la calidad constituye una nueva prioridad a considerar nace de la mano de determinadas organizaciones internacionales, centrada primero en la calidad de la escolarización y, después en la del sistema educativo. De este modo, el año 1983 representa, con todo lo que implica, una conferencia internacional, patrocinada por los países miembros de la Organización para la Cooperación y desarrollo Económico (OCDE), en la que sus ministros de Educación dieron a conocer a la opinión pública que la calidad de la educación sería una de las máximas prioridades de las siguientes décadas.

El primer problema que se presentó fue que, a pesar de que todo el mundo hablaba de calidad de la educación, el término carecía de un significado unívoco. El propio informe de la OCDE expresa que la calidad “significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés”. Ello es así porque, entre otras razones estamos ante un término polisémico, un concepto que depende en alto grado de quien lo define, de los parámetros que para ello se utilicen, de los fines que se encomienden a la educación. Por tanto, quizá podríamos esbozar una primera conclusión: no hay universal de calidad, válido para todos los países y aceptado por todo, en parte debido a los grados que conlleva y que van desde la calidad óptima hasta la calidad pésima.

Otra de las dificultades apuntadas explican el hecho de que esta aproximación conceptual se diluya frente a otra, hoy dominante: la calidad de la educación viene determinada, de manera pragmática, por el rendimiento escolar, por el rendimiento alcanzado por los alumnos y globalmente por las escuelas. Se dice que una escuela o que un sistema educativo es de calidad en función de los resultados obtenidos.

A través del informe PISA se ha reconocido que para valorar adecuadamente el rendimiento escolar, sería preciso atender cuatro campos temáticos principales:

1. Los resultados del aprendizaje.
2. La igualdad de oportunidades.
3. La eficiencia de los procesos educativos.
4. El impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar económico y social.

Sin embargo, hasta el momento sólo se han considerado los dos primeros estando pendientes de una mayor elaboración teórica y metodológica, los dos restantes, sobre todo, en lo relativo al proceso de enseñanza aprendizaje, verdadera matriz de la evaluación educativa y de resultados es en el apartado en el que se están invirtiendo parte de los escasos recursos con los que cuenta en la actualidad (Santos, 2009).

Hay pues varias perspectivas de análisis. No es lo mismo la calidad desde la perspectiva individual de los destinatarios que desde un enfoque social o político; no es lo mismo un enfoque macroscópico, que incide globalmente sobre la calidad del sistema educativo, que otro microscópico, centrado en la escuela o en los programas educativos. Por otra parte, hay que aceptar también que el tema de la calidad es explícitamente multidimensional y que en

consecuencia analizar y tomar decisiones sobre los factores de calidad exige un debate previo, un debate de gran calado social y político (Santos, 2009).

A partir de la segunda guerra mundial se produce en los países centrales que tenían asegurada una buena infraestructura educativa para toda la población, un movimiento para impulsar una mejora cualitativa de la educación, considerando los nuevos desafíos de la sociedad. Esto provocó que se impusiera en la literatura pedagógica y en las políticas científicas el tema de la calidad educativa (Seibold, 2000).

La LOCE del partido conservador, introdujo otra concepción radicalmente distinta de calidad, la segunda. Ésta proviene de la llamada “gestión por la Calidad Total” empresarial, que se expresó operativamente en los llamados “Planes Anuales de Mejora” (1998), del promotor Pérez Rupérez.

El concepto de calidad es un constructo socialmente subjetivo y condicionado al contexto social, económico, político y temporal, que indique en la forma de interpretar y vivir la realidad.

Sin duda la idea de calidad ha arraigado en la gente hasta el punto de que nadie se pronuncia en contra y que en el ámbito educativo se ha inscrito en el movimiento social que exige. No hay duda de que es un término seductor, aunque no signifique lo mismo para todos.

Podemos referirnos a la calidad total (LOCE) en sentido más popular, a la calidad para todos (LOE) con no poca ambición y utopía. El concepto lo emplean las diferentes tendencias políticas, aunque cada cual dentro de sus valores y procesos. La izquierda prefiere sustituirlo por “buenas escuelas” y la socialdemocracia lo abraza a sus valores (LOE).

A falta de una buena definición clarificadora, hemos de preguntarnos de qué calidad se está hablando la legislación y respecto a qué; calidad de qué manera y en qué condiciones; calidad para qué y al servicio de qué intereses y sujetos.

La UNESCO (2005) ha concretado en dos los principios que caracterizan la mayoría de las tentativas de definición terminológica:

1. El primero considera que *el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido.*

2. El segundo *hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando.*

### 2.3.2. Calidad y desarrollo educativo

La referencia a la calidad en la enseñanza no aparece de forma explícita hasta 1987, con el ministerio de Maravall. Afirma que ni la LGE (1970) ni la LODE tratan, en ningún momento, de la calidad aunque está implícitamente vinculada a la ampliación de la educación y la modificación de los métodos de enseñanza (Marchesi, 2000).

La calidad es un principio clave de la LOE. Pero, como la LOCE, no profundiza en la defunción. Si a la equidad le dedica un título, no hace lo propio con la calidad. No obstante, establece estos principios de calidad y que en mayor o menor medida han sido utilizados para otros estudios (Murillo et al., 1999):

- Formación inicial y permanente del profesorado.
- Participación de todos los componentes de la comunidad educativa.
- Recursos humanos y materiales.
- Reconocimiento de la función directiva.
- Responsabilidad, compromiso y esfuerzo compartido.
- Distribución equitativa del alumnado.
- Autonomía pedagógica y gestión de centros.
- Transmisión de valores.
- Protagonismo de los órganos de gobierno.

Para él, la aceptación de la calidad empieza a abrirse camino de la mano de la competitividad y de las políticas liberales como sinónimo de buena educación, de buena gestión y de la satisfacción del cliente. En cambio para los socialistas persigue los fines irrenunciables de la equidad y la disminución de las desigualdades. Es así como la calidad se convirtió en uno de los grandes objetivos de la LOGSE.

Otro de los planteamientos fueron el documento de debate “Centros educativos y Calidad de la Enseñanza (1994), el de las 77 medidas entró por vez primera en legislación el término calidad con valor de sustantivo propio, muy unido al movimientos de “escuelas eficaces” y a un “neoliberalismo mitigado.”

La LOCE del partido conservador, introdujo otra concepción radicalmente distinta de calidad, la segunda. Ésta proviene de la llamada “gestión por la Calidad Total” empresarial, que se expresó operativamente en los llamados “Planes Anuales de Mejora” (1998), del promotor Pérez Rupérez.

Sin duda la idea de calidad ha arraigado en la gente hasta el punto de que nadie se pronuncia en contra y que en el ámbito educativo se ha inscrito en el movimiento social que exige. No hay duda de que es un término seductor, aunque no signifique lo mismo para todos.

La LOE (2006) establece tres principios fundamentales: “calidad de educación para todo el alumnado”, equidad que garantice la igualdad de oportunidades” y compromiso decidido con los objetivos planteados por la Unión Europea. Precisamente, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación.

Un sistema educativo exige profesores bien formados, un clima de buena convivencia en las escuelas, una buena gestión y administración de los centros escolares, respeto por su autonomía, diversidad de proyectos educativos y, por supuesto, los medios apropiados para instruir y formar a los futuros ciudadanos de nuestra sociedad, expresado por el entonces consejero de educación en el libro libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos, (2007).

En el preámbulo de la LOE nos encontramos con 23 referencias al término “calidad” 8 de ellas en combinación con “equidad” y 5 en referencia “para todo el alumnado”.

Afirma la LOE que desde mediados de la década de los noventa se viene llamando la atención acerca de la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Y reconoce luego los pasos dados por la LOGSE y la LOCE, aunque, existe una enorme discrepancia entre los objetivos de una y otra ley, respecto a la calidad pretendida.

Podemos referirnos a la calidad total (LOCE) en sentido más popular, a la calidad para todos (LOE) con no poca ambición y utopía. El concepto lo emplean las diferentes tendencias políticas, aunque cada cual dentro de sus valores y procesos. La izquierda prefiere sustituirlo por “buenas escuelas” y la socialdemocracia lo abraza a sus valores (LOE).



A falta de una buena definición clarificadora, hemos de preguntarnos de qué calidad se está hablando la legislación y respecto a qué; calidad de qué manera y en qué condiciones; calidad para qué y al servicio de qué intereses y sujetos.

Éste es el escenario en el que nos situamos para conseguir el logro de una educación de calidad, según la LOE.

### 2.3.3. Calidad educativa y equidad social: dos principios indisolubles

Actualmente estamos observando la proliferación de términos en los que calidad educativa se ve acompañado con ideas relacionadas con la equidad. Así, se empiezan a extender expresiones tales como "Calidad con equidad" o el concepto popularizado por la UNESCO: "Calidad para todos". Con ellos se quiere reforzar la necesidad de que la equidad, y no sólo la calidad, forme parte de las prioridades en la política y en la acción educativa.

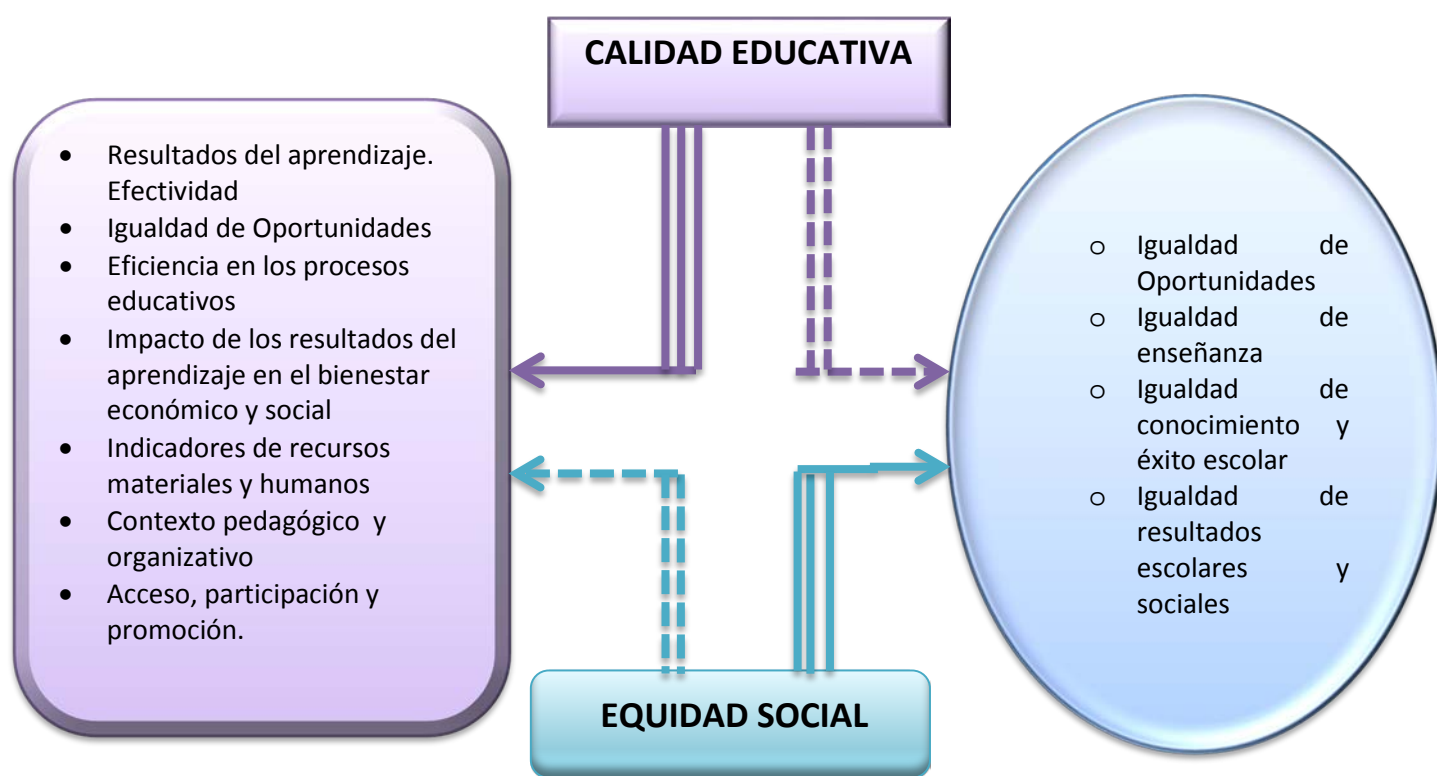
Pero, ¿puede darse calidad sin equidad en educación? La respuesta no es sencilla, quizá porque depende de nuestro concepto de calidad y también de lo que entendemos por equidad. Así, por ejemplo, si se conceptúa calidad como excepción (p.e. Harvey y Green, 1993), calidad y equidad no sólo resultarán ideas diferentes, sino incluso contradictorias; en este sentido, por definición sólo habría calidad si hay desigualdad. Pero también es fundamental el concepto de equidad que manejemos.

A su vez, si bien es muy relevante el papel de la escuela para promover la equidad, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de la inserción laboral; en las últimas décadas se ha destacado que quienes no tienen una educación de calidad, definida como la adquisición de competencias deseables formalmente iguales, no alcanzan la plena ciudadanía, al estar impedidos para ejercer plenamente sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. La condición de ciudadano comprende el "currículum básico" indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria. Esto se define como capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva; es decir, aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido o con una ciudadanía negada (Bolívar, 2005).

La equidad es el gran complemento de la calidad. Se vincula con un concepto de justicia, por el cual hay que procurar una igualdad de posibilidades u oportunidades para todos los alumnos en la obtención de los beneficios de la educación (Camps, 2002) y esto supone el establecimiento de medidas compensatorias y de ayuda específica para los sujetos y colectivos con dificultades. La misma OCDE tiene en marcha el propósito de *establecer indicadores de igualdad y equidad, que permitan establecer juicios sobre la percepción de las desigualdades* (Tiana, 2002: 20).

El concepto de competencias básicas, por su parte, se plantea como un punto de encuentro entre la calidad y la equidad ya que bajo la denominación de "competencias básicas" o "competencias clave" existe todo un movimiento de preocupación por garantizar una educación que dé respuesta a las necesidades reales de nuestros tiempos y los de un futuro inmediato – calidad – al tiempo que se conciben para ser logradas en todos los alumnos, para servir de fundamento, de base común, para todos los ciudadanos – equidad (Sarramona, 2004).

**Figura 17: Correlación entre equidad social y calidad educativa**



FUENTE: Elaboración propia

## 2.4. La figura profesional del educador y de la educadora social como agente socioeducativo en los Centros Escolares S.O.

### 2.4.1. Delimitación del perfil escolar del educador y de la educadora social

El Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél y publicado en el BOE el 10 de octubre de 1991. define de manera oficial el perfil de las enseñanzas que establecen el título oficial universitario de Educación Social, en él se hace referencia a «la educación no formal, educación de adultos (incluida la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidas, así como la acción socioeducativa».

Basándose en este mismo Real Decreto por el que se crea el título oficial universitario de Diplomado en Educación Social, (March y Orte, 2003), ... *si la definición del perfil profesional del educador social se fundamenta en el ámbito no escolar, resulta evidente que el análisis del contenido de las materias que conforman la diplomatura en todas las universidades españolas pone de manifiesto el olvido, la exclusión y la marginación de la institución escolar y del conjunto del sistema escolar en la formación de los educadores sociales.* Aunque esto es cierto, no lo es menos que en algunas universidades la vinculación Educación Social y escuela ha sido real con la inclusión de alguna asignatura en el currículum, habiendo hoy en día una mayor preocupación por integrar en el currículum del nuevo grado alguna materia relacionada directamente con el mundo escolar, sobre todo referida a los aspectos institucionales y legales. Esto debiera tenerse presente en la construcción del nuevo grado en Educación Social, superando, de esta forma, algunas carencias existentes en la actualidad y la realidad certifica este cambio de percepción, tanto en centros públicos como en privados-concertados.

La institución escolar está pensada, diseñada y estructurada para un modelo de sociedad más estable, más local, en las que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no estaban desarrolladas en toda su dimensión ni con todo su potencial. La institución escolar se encuentra ahora con la dificultad de ofrecer respuestas suficientemente adecuadas a una realidad social bien distinta.

Además, debemos añadir que la trascendencia y la vitalidad que ha supuesto la escolarización obligatoria de toda la población infantil y adolescente y que la institución escolar ha de acoger e integrar, pero a todos y a todas, no sólo a la parte de población que proviene y sintoniza fácilmente con las pautas culturales predominantes en la institución escolar sino también a un amplio colectivo de alumnado con niveles intelectuales normalizados pero que, sin embargo, su rendimiento y resultados académicos están alejados de las previsiones formando parte del grupo de alumnos con riesgo o en clara situación de fracaso escolar (Carbonell, 2005). Es, pues, una tarea de todos los profesionales que pueden aportar al proceso de formación de la población escolar.

#### **2.4.1.a. Configuración del perfil del educador social en los Centros Escolares desde perspectivas diferentes**

Establecer criterios para asignar las funciones del educador social en la institución escolar y, por ende, llegar a definir el perfil de este profesional, es una tarea que requiere de tiempo y proyección, si no queremos caer en el oportunismo político de carácter remedial (Sánchez, 2008), considerando que todo profesional por el hecho de pertenecer a la Educación Social cuyas características denotan su perfil, no necesariamente, encajarán de forma natural con el que se demanda para desarrollar adecuadamente sus funciones en el ámbito escolar.

No obstante, el perfil ideal de educador o educadora social está inevitablemente unido a la concepción que Educación Social mantengamos y específicamente de la que se desarrolla en el ámbito escolar. De este modo y ante el interrogante, ¿lleva a cabo la Educación Social un papel transformador? hay una serie de factores (Ayerbe, 1995) que se convierten en piedra de toque en contra de las acciones que desde la Educación Social se pretenden conseguir: la Educación Social puede convertirse en una especie de colchón, de paliativo de las contradicciones existentes en el seno de la sociedad, camuflando y ocultando las desigualdades e injusticias sociales intentando simplemente adaptar al individuo a las coordenadas sociales existentes.

El educador social en los centros educativos de primaria y secundaria debe ser un agente de cambio, (Sánchez Martínez, 2008a) de cara a conseguir la interconexión educativa con las familias, actuando como mediador entre el centro y las familias y con el entorno social, como

animador sociocultural, como moderador ante situaciones conflictivas, como dinamizador de grupos (incluidas las AMPA's), como detector de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones socioeducativas desfavorables (de adaptación y de mediación) y no un agente más dentro del conflicto educativo basado en la resistencia al cambio, en la escasa capacidad de adaptación de la estructura organizativa habitual de las escuelas. Debe trabajar junto con el resto de profesionales en pro del crecimiento personal y social de todos los alumnos, sabiendo combinar saberes específicos y escolares, debe poseer una buena capacidad crítica, saber manejar los recursos disponibles, poseer una amplia conciencia social, capacidad afectiva, empática y de adaptación.

**Figura 18: El sostén del perfil educador y de la educadora social**



FUENTE: Elaboración propia

Concretar el dibujo del perfil y de las correspondientes funciones del educador social en la institución escolar implica adentrarnos en un modelo pedagógico y didáctico en construcción que se circunscribe a las características e idiosincrasia de cada realidad educativa, de tal modo que cada Comunidad Autónoma podrá perfilar esta nueva figura educativa en función no sólo de sus necesidades sino también de la proyección de sus metas educativas y sociales, sin olvidar

que la inclusión de esta figura requiere también de referentes y estructuras sólidas que definan su perfil y funciones de manera general, con el fin de evitar la disparidad de ocupaciones y servicios que se pueden encontrar para este profesional, dependiendo de cada administración educativa.

Si queremos participar en esta nueva construcción de “*lo escolar*”, desde la concepción de la Educación Social es necesario que dotemos a nuestros educadores sociales de los recursos formativos más adecuados para el desarrollo de esta labor ya que *una manifestación clave de la identidad no escolar de la pedagogía y la Educación Social ha sido, sin duda alguna y en el Estado Español, la creación y la institucionalización de la figura del educador social*” (March y Orte, 2007: 17). Esta realidad supone uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos en la actualidad, ya que probablemente estemos ante una de las carreras más emergentes y con mayor proyección “escolar” después de las diferentes especialidades de magisterio, pero la mal entendida diferenciación corporativa de lo “formal” con la que nació, apoyó un intento de segregación reduccionista en la búsqueda de un espacio que ya poseía por derecho.

La figura del educador y educadora social toma cuerpo profesional en el contacto, en el seguimiento y en el apoyo a los servicios sociales municipales, los servicios especializados de salud y con las problemáticas familiares, sociales y culturales que afectan a un número de alumnos significativo así como a sus respectivas familias, aportando todo ello una visión de conjunto, permitiendo abordar una intervención conjunta con otros recursos y profesionales de la comunidad, trabajando con los alumnos, sus familias y el entorno más inmediato, de un modo más coherente, e intentando intervenir sobre todos aquellos aspectos que facilitan un trabajo eficaz.

La lucha es diaria, pero deja claro que *no se pueden establecer tareas y funciones desde una posición política o administrativa, sino que hay que tener en cuenta que los verdaderos profesionales que pueden tratar la realidad*, son, fundamentalmente, los que trabajan en la arena, valorando día a día la población con la que se enfrentan, y decidiendo entre intervención-prevenición o ambas. De esta manera es necesaria una concienciación y un aprendizaje por parte de los centros educativos acerca de la Educación Social y de sus posibilidades. *Constituye una inversión sólida con unos resultados a medio-largo plazo, a rentabilizar para comprobar sus verdaderas posibilidades* (Galán y Castillo, 2008: 127).

El educador y educadora social desde su papel de transmisor de cultura y de mediador en el sentido educativo y animador de la palabra, puede llevar a cabo intervenciones destacadas en este ámbito, puede ayudar a la escuela a superar su carácter más disciplinal e institucional, a aprovechar el potencial humano diverso y plural de personal propio, docentes, alumnos y padres, para constituirse en una verdadera dinamizadora social, en un espacio comunitario que construya a escala local una realidad más educativa (Galán y Castillo, 2008).

La necesaria participación de los educadores y educadoras sociales en la enseñanza reglada pero no como un trabajador o trabajadora más en el cuadro de personal sino como profesional de intervención directa (Méndez, 2009) tal y como se define en el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social (2004), un profesional que actúe como “agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (Tomo I: pág. 127). Al mismo tiempo, reseñamos que la presencia de los educadores sociales debe estar condicionada a la existencia en los centros escolares de un *proyecto educativo realista, eficaz y elaborado a partir de la práctica educativa* (Chozás, 2003: 133).

Caricaturizar estilos de actuación profesional del educador social (Romans, Trilla y Petrus, 2000: 175) puede ayudar a revisar los propios comportamientos porque las adjetivaciones utilizadas en estos ejercicios tienen como finalidad prioritaria la crítica constructiva agrupada bajo los siguientes estereotipos:

- El educador social desmotivado resignado: educador o educadora que se subleva a cualquier aspecto organizativo o de funcionamiento se centra en aspectos poco estimulantes de la profesión manteniendo un talante y una actitud que le llevarán al aislamiento y a la resignación. .
- El educador social tecnologizado: destaca su proceder rigurosamente técnico.
- El educador social conformista: no se opone a las iniciativas de cambio o innovadoras que puedan surgir; las acepta sin ningún cuestionamiento.
- El educador social creativo. Podríamos considerarlo realista. Su actitud optimizadora, además, permite desde la realidad, captar los desajustes y contribuir a la mejora del trabajo y de las relaciones con los usuarios, con los compañeros y

con los responsables. Este perfil es el que, sin duda, más prolifera, sobre todo, porque es una profesión joven, muy joven, en términos comparativos.

Sin embargo, su figura se está haciendo necesaria e *imprescindible* en los centros de enseñanza en los que está interviniendo y ello se deberá, entre otras causas, porque ofrece respuestas y alternativas socioeducativas a una serie de necesidades que de un modo específico no se habrían resuelto hasta el momento e incluso pudiendo derivar en otras situaciones de mayor gravedad centrados sobre todo en canalizar de forma adecuada un ambiente de convivencia y participación democrática, propiciar actividades de prevención y la normalización de conducta desadaptadas de una pequeña parte del alumnado.

La profesión de educador social no sólo exige una preparación amplia, flexible y plural, sino unas características personales específicas que hagan posible el desempeño de este rol. Su formación deberá articular la polivalencia necesaria para asumir diversas funciones y roles y la necesaria especialización exigida por las diversas áreas de actuación, además de todas aquellas actitudes, que en el ejercicio de su profesión deben ser potenciadoras de su desarrollo y del de las personas con las que trabajan y para las que trabajan. El perfil del educador social que interviene en centros escolares llama a la necesidad de combinar objetivos y competencias que tanto analizadas de forma individualizada como en su conjunto (Galán, 2008; López Noguero, 2006; Caride, 2006) nos apuntan a la descripción de un perfil comprometido con la realidad escolar:

- Combinar saberes específicos de la profesión de educador social y la exigencia mínima de dominio de contenidos básicos o mínimos más académicos y escolares.
- Amplia conciencia social.
- Conocer en profundidad las funciones que cumple el sistema educativo.
- Poseer una buena capacidad crítica.
- Manejar los recursos disponibles.
- Desarrollar en profundidad la dimensión relacional y afectiva.
- Capacidad de empatizar.
- Adaptación a los cambios que puede sufrir los centros educativos de la comunidad educativa.



Todo ello, nos obliga a mantener una necesaria y ajustada visión de conjunto para no duplicar funciones con el profesorado en general, con el tutor, el orientador, el coordinador de convivencia, el profesor técnico de servicios a la comunidad o el propio equipo directivo: no se trata de introducir estas figuras profesionales dentro del contexto sin más, sin ajustarnos a unos planteamientos pedagógicos y didácticos que alumbran la intervención socioeducativa de la Educación Social (Parcerisa, 2007). Los perfiles profesionales del educador social en la escuela es, sin duda tarea ardua y complicada pues en los centros escolares confluyen una diversidad de funciones muy amplia (Méndez, 2009) centrados en los siguientes:

**Tabla 1: Perfiles, funciones y objetivos**

PERFILES Y FUNCIONES DIVERSAS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intervención socioeducativa en atención a la diversidad: elaborar planes de desarrollo individual y/o grupal, diagnosticando necesidades educativas diferenciales de individuos y de grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conocer el perfil de la población con la que se trabaja.</li> <li>○ Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en el ámbito escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Atención a la familia y desarrollo comunitario: crear situaciones que propicien la toma de conciencia familiar sobre las propias capacidades y recursos, Dinamización social y participación activa de la población.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mediación en procesos de intervención familiar y socioeducativa: analizar las necesidades personales y educativas; diseñar en equipo programas de intervención y mediación familiar; preparar, planificar y llevar a cabo acciones de intervención y mediación socioeducativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Animación sociocultural: acciones de participación social y comunitaria vinculados con la comunidad educativa del centro escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Organizar y gestionar proyectos socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, etc.).</li> <li>○ Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámicas de grupo, motivación, negociación, asertividad, etc.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Educador/a su ocio y tiempo libre: planificar y gestionar actividades para un ocio creativo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Educador/a en procesos de acogida: preparar, planificar y llevar a cabo acciones de intervención y mediación; evaluar los logros alcanzados y las dificultades encontradas, establecer mejoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diseñar, aplicar y evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en el ámbito escolar.</li> <li>○ Diseñar, utilizar y evaluar los medios didácticos en la intervención socioeducativa.</li> </ul>

FUENTE: Adaptación de María José Méndez

El educador o educadora social es algo más que una figura de emergencia para resolver problemas emergentes. Se debe de buscar un marco flexible de intervención dentro del actual modelo de enseñanza para que los educadores no se conviertan en esos profesionales que descargan al profesorado, principalmente, del primer ciclo de la ESO del alumnado con problemáticas centradas en actitudes y comportamientos disruptivos (Parcerisa, 2007). Su cometido, pues, no es tapar vías de agua, sino el desarrollo de una educación integral, del alumnado dentro de la comunidad.

El educador social tiene, por tanto, una serie de funciones que aportar a otros profesionales en el nuevo panorama de las escuelas entre ellas:

- La detección y el análisis de los problemas sociales, culturales y la determinación de sus causas.
- La relación y el diálogo, la organización y participación en la vida cotidiana y comunitaria del centro escolar.
- La promoción de actividades socioeducativas.

Para ser eficaces en nuestras actuaciones, hemos de tender hacia una visión compleja de la realidad, diseñando colaborativamente sistemas de intervención, o sea, conjuntos de actuaciones de carácter socioeducativo interrelacionados que traten de dar respuesta a las causas y a las consecuencias que definen y se derivan de las situaciones y los problemas.

En este sentido, debemos señalar que, entre los diversos profesionales que convergen en el ámbito escolar, no sólo deben coordinarse, es decir, que no se entorpezcan, ni, incluso, dupliquen sus acciones, entre ellos, sino que han de complementarse, apoyándose unos en otros y cubriendo de la forma más global la atención de toda la comunidad educativa.

Para ello, y a nuestro juicio, es fundamental que toda la comunidad escolar realice mancomunadamente un plan de centro real, una hoja de ruta institucional que contextualice las actuaciones de la institución, interrelacionando todos sus programas y actividades, una propuesta de trabajo global asumida por todas las personas implicadas en el desarrollo de la institución escolar.

De igual forma, es fundamental que el educador:

- Consensue y llegue a un acuerdo sobre las tareas que vaya a realizar con los profesores, siempre desde la premisa previa de la colaboración y acerque al propio centro escolar los abundantes recursos disponibles en el contexto y que no se ha sido consciente de su uso al no existir vías de canalización y aprovechamiento adecuado para todas las etapas escolar con especial incidencia en los ciclos de la ESO y de la Educación Primaria.
- Se reúna periódicamente con todos los demás agentes educativos (profesores, orientadores, etc.), a fin de unificar criterios y establecer mecanismos eficientes de control y evaluación.
- Realice periódicamente un seguimiento de las situaciones conflictivas en la escuela y/o su entorno de cara a su normalización.
- Establezca redes con todos los elementos que repercuten en el centro (es básico el trabajo fluido con las AMPA).

Ha de entenderse que más allá de la búsqueda de un puesto de trabajo o de una salida profesional a las bolsas de empleo formadas por los educadores sociales, la inclusión y la participación de los educadores en los centros de enseñanza supone un intento de intervención proactiva en el corazón de la comunidad, es decir, en la escuela, ya que de una manera o de otra, todos los ciudadanos pasan por esta institución (March y Orte, 2007).

Uno de los mayores retos para que la Educación Social se integre en el planten de profesiones que conforman la realidad escolar es la concreción de su praxis y con ello se instaure de forma definitiva, con garantías de perdurabilidad por la aceptación de toda la comunidad educativa y consiguientemente por los resultados que se obtengan.

La Educación Social en su inclusión en el ámbito escolar deberá aportar *frescura* desde una perspectiva más cercana a los procesos de socialización, relación y comunicación extensivo a toda la comunidad educativa como es la ahora una institución como la escolar que necesita izar planteamientos metodológicos basados en lo social que aligeren de carga la concepción de un alumnado perseguido por la consecución de competencias puramente académicas (Sáez, 2007).

De entrada este planteamiento (Ortega, 2005) supone de forma clara correr el riesgo de “hacer del educador social en los centros una especie de factótum o *chico/a para todo*, holista, pero inconcreto y difuso, o también de *ungüento amarillo o bálsamo de fierabrás*” especializado y clínico que todo lo cura. Ni lo uno ni lo otro”.

En suma, la figura del educador social en la escuela será básica en los próximos años en tareas de mediación, de educación familiar, de educación de temas transversales, de actuación directa ante problemáticas sociales, etc., pero muchas de ellas no podrá desarrollarlas en solitario. Por ello, la interdisciplinariedad da una nueva visión y una nueva organización interna en la escuela, pero, sobre todo, una manera diferente de establecer la relación entre la educación dentro y fuera de los centros, ya que no sólo se contempla la transversalidad/interdisciplinariedad con los profesionales de los centros educativos (orientadores, docentes, directores, familias, etc.), sino que se busca una interdisciplinariedad con otros agentes comunitarios para coordinar y potenciar todos los recursos educativos de la comunidad. En este sentido, siempre debemos tener muy presentes los conceptos de globalidad e interdisciplinariedad a la hora de desarrollar todas las actuaciones que se realizan en la escuela.

#### **2.4.1.b. Funciones que definen el alcance profesional del Educador Social en los centros escolares: perspectiva personal e institucional**

La Educación Social, como profesión social y educativa, necesitaba contar con un Catálogo de Funciones y Competencias. (ASEDES y CGCEES. 2007) que delimitase la función profesional de quienes ejerzan esta profesión.

Partimos del análisis y de la relación y vinculación de los Documentos Profesionalizadores de ASEDES basados en un documento elaborado sobre las funciones de los educadores sociales en centros escolares en 2004.

Hemos seleccionado de las Funciones Profesionales aquéllas que se incluyen dentro del campo de responsabilidad del Educador Social en una institución o marco de actuación definido y que se encuentran en relación directa con las acciones y actividades correspondientes a los niveles formativos de estudio universitario y/o asumido por formación o experiencia y que un

educador o educadora social que ejerza su profesión en el ámbito escolar están siendo o deberían ser un referente.

**Tabla 2: Funciones y competencias**

<b>FUNCIONES</b>	<b>COMPETENCIAS</b>
Formación, transmisión y promoción de la cultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber reconocer los bienes culturales de valor social.</li> <li>▪ Dominio de las metodologías educativas y de formación, asesoramiento y orientación y de dinamización social y cultural.</li> <li>▪ Capacidad para particularizar las formas de transmisión cultural a la singularidad de los sujetos de la educación.</li> <li>▪ Capacidad para la difusión y la gestión participativa de la cultura.</li> </ul>
Generación y dinamización de redes y recursos educativos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</li> <li>▪ Capacidad para potenciar las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.</li> <li>▪ Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos basados en establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> </ul>
Mediación social, cultural y educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos teóricos y metodológicos sobre mediación en sus diferentes acepciones.</li> <li>▪ Dar a conocer los pasos o herramientas de los procesos en la propia práctica.</li> <li>▪ Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.</li> </ul>
Análisis de la realidad e investigación de los contextos sociales y educativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</li> <li>▪ Pericia para discriminar las posibles respuestas educativas a necesidades, diferenciándolas de otros tipos de respuestas posibles (asistenciales, sanitarias, terapéuticas, etc.).</li> <li>▪ Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador y la educadora social.</li> <li>▪ Conocimiento de las diferentes políticas sociales, educativas.</li> </ul>
Diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos en el contexto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para formalizar los documentos básicos que regulan la acción socioeducativa: proyecto de centro, reglamento de régimen interno, plan de trabajo, proyecto educativo individualizado y otros informes socioeducativos.</li> <li>▪ Dominio de técnicas de planificación, programación y diseño de programas y/o proyectos.</li> <li>▪ Capacidad de poner en marcha planes, programas, proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>▪ Conocimiento de las diversas técnicas métodos de evaluación.</li> </ul>
Gestión y coordinación de instituciones y recursos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Destreza en gestión de proyectos, programas, centros y recursos educativos.</li> <li>▪ Capacidad de supervisar el servicio ofrecido respecto a los objetivos marcados.</li> <li>▪ Dominio en técnicas y estrategias de difusión de los proyectos.</li> </ul>

FUENTE: Adaptación propia del Catálogo de Funciones y Competencias ASEDES y CGCEES relacionando funciones y competencias

Antes de revisar las atribuciones del educador o la educadora social en un centro escolar, quizás sea conveniente apuntar algunos de los elementos constitutivos más significativos de la profesión. Para ello nos servimos de unos materiales que son resultado del trabajo sobre la definición profesional que se realizaron por encargo de la Asamblea General de ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social) celebrada en Toledo en octubre de 2005.

Revisamos las expectativas que, tanto el marco legislativo, como diversas Administraciones educativas (La Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y la propia de la Junta de Andalucía) y a la que se unen los Colegios Privados-Concertados han otorgado a los educadores y educadoras sociales en el marco de la educación y tomando como marco referencial la LOE.

Aceptando el riesgo de obviar algunos aspectos podemos señalar las siguientes funciones (Galán y Castillo, 2008:123):

- Intervención con alumnos que muestran comportamientos problemáticos (conflictivos, violencia, absentistas), tanto en la clave de actuación ante situaciones de conflicto dentro del marco escolar (atención y acompañamiento), como en su prevención (integración escolar) (LOE Art. 71.2 y 71.4; LOE Art. 80.1).
- Dinamización del área de trabajo comunitario y sociocultural en el marco escolar: educación para la convivencia y ciudadanía, promoción de la lectura, asesoramiento del tiempo libre de los alumnos, salud, medio ambiente, excursiones, actividades extraescolares, formación del profesorado en determinados temas relacionados con la evolución del alumnado en estas edades. (LOE Art. 1.c. y LOE Art. 2.k.).
- Implicación en la dinamización de las actividades extraescolares y complementarias, en coordinación y colaboración con las AMPA's. Tareas de acompañamiento y recepción diaria del alumnado en los centros con servicio de transporte escolar.
- Referente para el equipo docente en lo que se refiere al conocimiento y análisis de los contextos sociales (problemáticas sociales de integración, entorno, recursos...).
- Responsable del área de relación y coordinación con las instituciones, atención social primaria, salud y otros agentes socioeducativos externos al centro escolar. Construcción de redes de apoyo al trabajo escolar (LOE Art. 72.5).

- Papel mediador tanto en el marco del centro de secundaria (conflictos derivados de la relación entre alumnos y del trabajo en el aula (LOE Art. 1.k.) como en el entorno familiar de determinados alumnos. en este sentido, también asume la tramitación y gestión de becas y ayudas sociales para las familias en situación de exclusión social. Igualmente en procesos educativos de los padres, así como su participación y compromiso con el proyecto educativo.
- Docente y educador en aulas externas al centro escolar donde se ubican los alumnos/as más problemáticos, asumiendo, tanto, materias sin contenidos curriculares específicos, así como la dinamización de talleres.

En el proceso de incorporación de los educadores sociales a los centros escolares y el consiguiente empuje de profesionalización para este ámbito de la Educación Social el Consejo General de Educadoras y Educadores Sociales (**CGCEES**) despliega un abanico de funciones que dentro de los centros educativos se plantea como figura que actúa en colaboración con el resto de la comunidad educativa (departamento de orientación, maestros, asociaciones de madres y padres, servicios comunitarios) y, entre otras, puede llevar las siguientes funciones:

- Desarrollo en temas específicos como: salud, medio ambiente, consumo, tolerancia e igualdad, convivencia...
- Creación de espacios y equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.
- Seguimiento y control del absentismo, fracaso escolar y violencia.
- Colaboración con el departamento de orientación en la respuesta educativa al alumno con comportamiento problemáticos, así como su seguimiento.
- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.
- Programas de integración escolar.
- Redacción de propuestas para fomentar las relaciones con el entorno asocial en el que está encuadrado.
- Planificación, coordinación y desarrollo con otros departamentos, con el AMPA o con el consejo escolar, de actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las

relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.

- Programación y ejecución con el departamento de orientación y el equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso de integración social y educativo de sus hijos.
- Apoyo a la formación del profesorado.
- Participación en los programas de asesoramiento y formación de padres.
- Participación en el Plan de Acción Tutorial en lo referente al desarrollo de habilidades sociales, prevención y resolución de conflictos, educación para la salud, prevención de conductas xenófobas y racistas, prevención de la violencia contra las mujeres fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos.

En este planteamiento del conjunto de funciones, por ello, la Junta de Extremadura desde que asume las competencias educativas, entiende que el mayor garante de igualdad es la educación definida como el desarrollo integral de la persona. Tanto es así, que en esta Comunidad Autónoma, los mayores esfuerzos de inversión en estos años, ha sido, la inversión en un Sistema Educativo de igualdad y de Educación.

Extremadura es la Comunidad Autónoma de España pionera en la inclusión en el sistema educativo de personal no docente que incremente la Educación del sistema y sobre todo que facilita la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. La Secretaria General de Educación en 2004 pone en marcha las instrucciones que concretan las normas de carácter general a las que deben adecuar su organización funcionamiento los centros de ESO dependientes de la Consejería de Educación.

Delimitando las funciones que deberá desarrollar el educador social:

1. Elaboración de propuestas sobre convivencia en los centros detectando previamente los posibles factores de riesgo para su incorporación al Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Programación General Anual (PGA).
2. Relación de propuestas para formarán las relaciones del centro con el entorno social en que está encuadrado para su incorporación a la Programación General.



3. Realización y evaluación de programas de convivencia y relaciones entre los sectores de la comunidad educativa y de ésta con el entorno social que hayan sido incluidos en el PEC y en la PGA.
4. Mediación en conflictos escolares, familiares y sociales en colaboración con el tutor y, en su caso, con el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad participando en las estrategias para la resolución de los mismos.
5. Colaboración en el cumplimiento de las normas que aseguren la permanencia del alumnado de ESO en el recinto del centro durante la jornada escolar.
6. Participar en la forma que determine la normativa específica, en la elaboración del Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
7. Seguimiento e intervención en las situaciones de absentismo escolar en la colaboración con el tutor de cada grupo y en su caso con el profesor técnico de servicios a la Comunidad.
8. Participar en el Plan de acción tutorial en lo referente a desarrollo de habilidades sociales, prevención y resolución de conflictos, educación para la salud, prevención de conductas xenófobas y racistas y prevención de violencia contra las mujeres fomentando la igualdad de oportunidades entre sexos.
9. Colaborar en el desarrollo del Programa de Orientación académica y profesional.
10. Colaborar con el departamento de Orientación en la respuesta educativa al alumnado en comportamientos problemáticos, así como el seguimiento de los mismos.
11. Colaborar en el departamento de actividades complementarias y extraescolares, en la programación y desarrollo de actividades culturales y deportivas.
12. Participar en el programa de formación de padres y madres.
13. Aquellas otras que les sean encomendadas por el equipo directivo del centro, encaminadas a favorecer la convivencia escolar.

El catálogo de funciones que ofrece el educador social son susceptibles de ser asumidas por su papel dentro del centro escolar es muy amplio y permite que cada centro pueda diseñar su quehacer de acuerdo con sus necesidades organizativas, las demandas de su población y las

exigencias de sus recursos (Equipo de Trabajo, Distrito de Madrid La Salle). Algunas de ellas, tal como las cita el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales pueden ser:

- Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo.
- Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su reglamento de régimen interno.
- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el entorno social en el que está encuadrado.
- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, medio ambiente, consumo en la tolerancia e igualdad, paz y otros que determine el Departamento de Orientación o el equipo directivo u otros órganos.
- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento y conocimientos de los recursos del entorno, laborales, naturales, etc.
- Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.
- Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, fracaso y violencia.
- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos.
- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar. Programas de integración escolar.
- Programas de información, orientación, asesoramiento y asociación a los alumnos.
- Participar en los programas de asesoramiento, formación y asociación de padres.
- Planificar, coordinar y desarrollar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares, con el AMPA o con el consejo escolar en actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.

- Programar y ejecutar con el departamento de orientación y equipo directivo actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos.

La valoración de la actividad profesional (Ortega, 2008) desde los diferentes análisis de necesidades para poner en marcha determinados programas se centra en las siguientes funciones:

- Detección y prevención de factores de riesgo.
- Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.
- Diseño y desarrollo de programas de intervención cultural.
- Organización y gestión de servicios culturales, de ocio, etc.
- Diseño y desarrollo de programas de acogida.
- Diseño y desarrollo de programas de atención a la diversidad.
- Diseño y desarrollo de programas de cooperación educativa.
- Diseño y desarrollo de programas de comunicación interpersonal.
- Desarrollo de programas animación y participación.
- Organización y desarrollo de escuelas de padres, etc.
- Desarrollo de programas de orientación.
- Desarrollo de programas contra absentismo escolar.
- Organización de actividades extraescolares.
- Participar en el desarrollo de habilidades sociales.
- Actividad docente.
- Función tutorial en un grupo docente.
- Función tutorial profesional, practicas.

Por esto, en el desarrollo de sus funciones y de sus acciones socioeducativas *debe procurar siempre su aproximación directa hacia las personas con las que trabaja, favoreciendo en ellas aquellos procesos educativos que les permitan un crecimiento personal positivo y una integración crítica en la comunidad a la que pertenece* (López Noguero, 2006:15).

El educador y la educadora social trabaja en diversos ámbitos, especialmente en el sociocultural y el socioeducativo, a pesar de hacerlo también en otros como el socioasistencial y el socioeconómico, en función de diferentes tramos de edad, de la problemática, del espacio, etc., más constantemente aparecen nuevas demandas sociales que hacen que el colectivo de los educadores sociales aun esté en proceso de debate de definición profesional.

Con base a lo expuesto y en función de dos características que son definitorias de la figura del educador (por un lado, su sensibilidad hacia los hechos sociales, culturales y educativos; y por otro, el fomento de la dinámica social y la transformación crítica de la sociedad que desarrolla, a pesar de que, básicamente el/la educador/a social habitualmente se desarrolle en el ámbito de la educación no escolar, por formación, por perfil profesional, por capacidad, por estrategias de trabajo, etc.) también puede (y debe) actuar en el marco escolar, complementando la labor de maestros, profesores y de otras figuras profesionales, en una labor de equipo de carácter interdisciplinar.

Las funciones y la actividad socioeducativa y que desarrolla el/la educador/a social en la escuela se basa en los preceptos que a continuación se presentan (VV.AA., 2004).

- Las características psicológicas, sociales y familiares presentes en la infancia y en la adolescencia marcan la necesidad de una ayuda que asegure el desarrollo integral de la persona, para lo cual es preciso que la educación no se limite sólo a la adquisición de conceptos y de conocimientos.
- La identificación de chicos y de chicas con dificultades de integración social por motivos económicos, laborales, familiares o de cualquier tipo requiere una actuación inmediata y desde espacios normalizados para este, como puede ser el ámbito escolar.
- La interconexión educativa con las familias se hace cada día más necesaria, puesto que son los principales agentes en el desarrollo integral de sus hijos y sus hijas.
- Por este motivo, se deberían propiciar canales de comunicación que optimicen la mediación entre el centro escolar y la familia.
- La educación de los padres y de las madres y su participación y su compromiso en el proyecto educativo así como las relaciones intergeneracionales son materias pendientes del sistema educativo.

- Los centros educativos están situados en contextos muy determinados, dónde existe una serie de instituciones que cuentan con recursos que podemos aprovechar en beneficio de la comunidad educativa (creación de redes de apoyo).

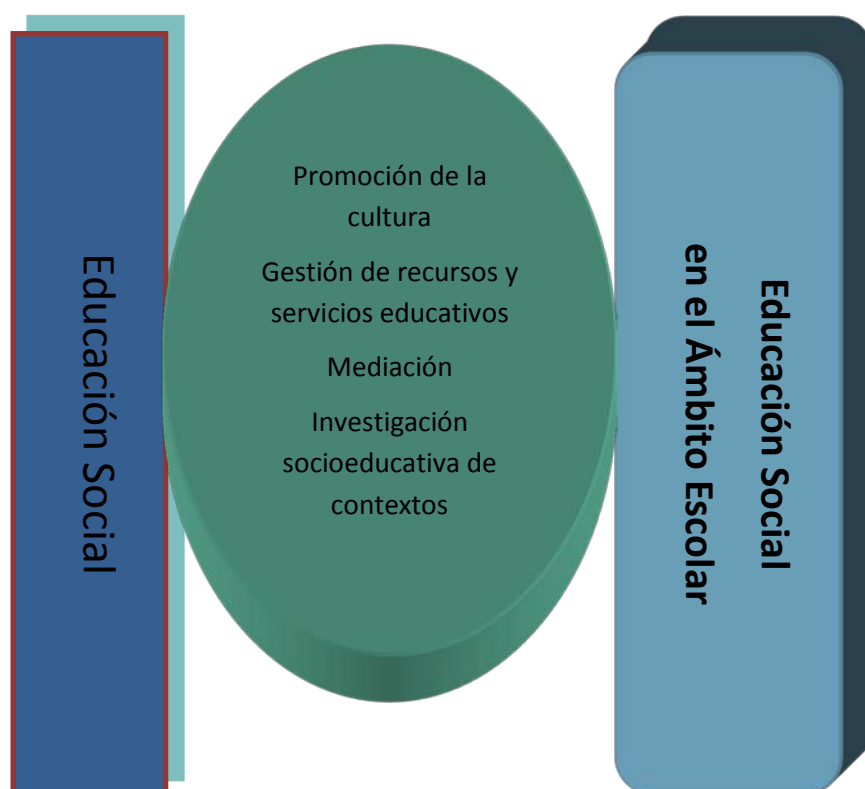
Todos estos son factores que justifican la presencia y la intervención de educadores sociales en los centros escolares, con el fin de que su colaboración con maestros y profesores permita la resolución de las dificultades y de los conflictos que surgen a lo largo de la jornada escolar. En este sentido, estos aspectos permiten que el educador desempeñe las siguientes funciones de carácter socioeducativo en la escuela (VV.AA., 2004):

- Diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones del centro con el contorno social.
- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, el medio ambiente, el consumo en la tolerancia y en la igualdad, la paz y otros que determinen el departamento de orientación, el equipo directivo u otros órganos.
- Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento y conocimiento de los recursos del contorno, laborales, naturales, etc.
- Creación de espacios y de equipos de trabajo de mediadores y negociadores para obtener una mayor eficacia en la resolución de conflictos.
- Seguimiento y control de las situaciones de absentismo escolar, de fracaso y de violencia.
- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos.
- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.
- Desarrollo de programas de integración escolar.
- Elaboración y evaluación de propuestas de programas de convivencia en el centro educativo.
- Colaboración con los órganos del centro en el cumplimiento de las normas del centro y de su legislación de régimen interno.
- Planificación, coordinación y desarrollo (con el departamento de actividades complementarias y extraescolares, con la AMPA o con el consejo escolar) de

actividades socioculturales contextualizadas que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables.

- Diseño y planificación de programas de información, de orientación y asesoramiento y de asociación para el alumnado.
- Participación en los programas de asesoramiento, de formación y de asociación de padres y de madres.
- Apoyo a la formación del profesorado.
- Programación y ejecución (con el departamento de orientación y el equipo directivo) de actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos y de sus hijas.

**Figura 19: Interrelaciones entre Educación Social y Educación Social en el ámbito escolar**



FUENTE: Elaboración propia

Las funciones y tareas más destacadas, (Los de la Pere Tarrés, 2000) con relación a los ámbitos, con los destinatarios y con los objetivos descritos anteriormente son:

- Educativa.
- Docente en determinados ámbitos.
- Informativa, de asesoramiento, orientadora y de soporte a individuos, grupos, familias...
- De animación y de dinamización de grupos y colectivos.
- Organizadora, de planificación, programación, desarrollo y evaluación de su intervención.
- De gestión y administración de distintos servicios.
- De observación y detección de las necesidades y características del entorno de los grupos e individuos.
- De relación con instituciones, grupos y personal.
- De reeducación.
- De elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos, programas, prestaciones, campañas, intervención comunitaria...

A excepción de la coordinación con los recursos comunitarios, las funciones que se han priorizado son las más relacionadas con la Educación Especializada, siendo una de las demandas más explícitas en las diferentes comunidades educativas. Sin embargo, resultaría interesante potenciar aspectos propios de la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario para integrar nuevas formas de trabajo e intervención dentro de los centros educativos. En este sentido, *experiencias como las comunidades de aprendizaje pueden ser un espacio óptimo para el desarrollo de funciones profesionales relacionadas con la dinamización de la comunidad, la formación del profesorado y la innovación educativa* (Jiménez, 2013: 98). En cualquiera de los casos, y como sucede en todo proceso educativo, se debe incorporar la perspectiva de evaluación permanente y mejora del proceso desarrollado. A pesar de ser una actividad reciente, ya contamos con una andadura suficiente para realizar las primeras propuestas de cambio y mejora tanto de las condiciones profesionales como de la práctica educativa.

Los profesionales principalmente reclaman cambios en la gestión de las funciones, debiendo redefinir algunas funciones compartidas con el profesorado y aclarando vías y formas de participación efectiva en los espacios de toma de decisiones de los centros educativos. Una demanda que parece que presentan los educadores sociales es el reconocimiento de la función docente íntimamente ligada a la intervención socioeducativa que realizan. Los mecanismos de gestión, participación y toma de decisiones de los centros educativos giran en torno a la función y la actividad docente, de manera que se establece una distinción muy marcada entre el personal docente y el resto de la comunidad educativa.

El reconocimiento de la función docente de los educadores facilitaría el desarrollo de su tarea. Contamos con la experiencia de los orientadores y los PTSC (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad) con quienes se comparten funciones, enfoques, espacios de intervención y criterios metodológicos. Ambas figuras han sido reconocidas y definidas desde la función docente, legitimando así su intervención en los centros educativos y evitando la distinción y creación de barreras profesionales.

Existe, además, una disfuncionalidad entre la que se desarrolla a largo plazo, con la demanda inmediata de los centros y de la propia administración educativa, más centrada en los conflictos diarios, en la intervención en situaciones de riesgo social y en el absentismo escolar que en la creación de planes y programas educativos o en la comunidad. En un estudio comparativo (Ortega, Mohedano, 2008: 349) sobre la Educación Social en los centros escolares a través de varias de sus figuras profesionales realizan una selección de funciones que debe desarrollar el educador social en los centros escolares:

1. Mediación en conflictos de convivencia y su resolución.
2. Organización y gestión de servicios culturales, de ocio, etc.
3. Diseño y desarrollo de programas de intervención intercultural.
4. Diseño y desarrollo de programas de acogida
5. Diseño y desarrollo de programas atención a la diversidad.
6. Diseño y desarrollo de programas de cooperación educativa.
7. Diseño y desarrollo de programas de cooperación internacional.
8. Desarrollo de programas de animación y participación.
9. Organización y desarrollo de escuela de padres.
10. Desarrollo de programas de orientación.



11. Desarrollo de programas contra el absentismo escolar.
12. Actividad docente.
13. Función tutorial en un grupo docente.
14. Función tutorial profesional, prácticas.

Se hace necesario establecer un marco amplio de trabajo pues es impensable una escuela que por sí sola sea capaz de lograr la integración y la convivencia en el marco de una sociedad cada vez más globalizada y compleja (Ortega Esteban, 2003). A tal punto llega esta afirmación que existen procesos macroestructurales por los que resultaría poco realista atribuir a la escuela la exclusiva responsabilidad de educar. Estas premisas nos llevan a la necesidad de planteamientos integrados y globales, de trabajo en equipo, de coordinación y cooperación con las familias y las instituciones, multidisciplinar y multiprofesional. En este marco es en el que los profesionales del campo de lo social y de manera concreta los Educadores Sociales tienen su ámbito de intervención en el campo educativo (Cabrera, 2004) y en lo relativo a las funciones de los educadores sociales en los institutos establecemos dos ámbitos de intervención.

**Apoyo al funcionamiento general del Centro en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje:**

- Colaborar en la profundización del conocimiento del centro, sus alumnos, su entorno social. Trabajando de manera especial sobre las concepciones de los docentes aumentando y mejorando el conocimiento y expectativas del profesorado.
- Colaboración en los procesos de mejora y actualización del proyecto Educativo proponiendo objetivos y diseñando proyectos de intervención relacionados con los temas o ejes transversales.
- Colaboración con el profesorado en el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa y en el desarrollo y evaluación de los diferentes tipos de contenidos, especialmente los de tipo actitudinal.
- Colaborar en los procesos de mejora de la comprensión por el profesorado de la importancia de los procesos motivacionales y afectivos para mejorar la competencia del alumnado.

- Reforzar el papel de los equipos mediante la reflexión y el trabajo conjunto ampliando el horario de las reuniones de coordinación.
- Colaboración en las situaciones de riesgo y exclusión desde una perspectiva preventiva.
- Propiciar la participación y formación de la comunidad educativa: Asociaciones de padres y madres, asociaciones de alumnos y junta de delegados.
- Colaborar en la mejora de los procesos de respuesta a la diversidad mediante la coordinación con el Centro de salud. Unidad de Salud Mental, Bienestar Social...
- Colaborar con el departamento de actividades extraescolares para dinamizar los procesos de inserción social, cultural y deportiva.
- Diseñar y participar en el desarrollo de programas de apertura de los centros educativos mediante actuaciones de animación sociocultural en distintos ámbitos: biblioteca escolar y animación a la lectura, deporte, teatro, radio, cine fórum...

**Apoyo al desarrollo de la función tutorial:**

- Participación en la elaboración, en su caso, revisión y desarrollo del Plan de Acción Tutorial.
- Actuaciones de apoyo a la tutoría lectiva.
- Participar en el proceso de propuesta de derivación de casos y en la coordinación en el seguimiento y desarrollo de la intervención.
- La colaboración en la elaboración de programas de control, seguimiento y apoyo del absentismo, realización de intervenciones de apoyo sociofamiliar así como de coordinación interinstitucional.
- La colaboración o revisión del Reglamento de Régimen Interior en lo referido a la gestión de la convivencia desde el punto de vista de la prevención y el desarrollo de actuaciones de mediación e intervención en la resolución de conflictos en colaboración con el profesorado.
- Participar en programas y actuaciones dirigidas a colectivos desfavorecidos o en riesgo como el alumnado con discapacidad o con fracaso escolar. Bien de manera coordinada o mediante su diseño y desarrollo.

En la actualidad está bastante consensuado que las funciones más estables que los educadores y las educadoras sociales pueden desempeñar en los centros escolares sean las siguientes (Fernández, 2006):

- Elaboración y evaluación de los programas de convivencia del centro.
- Diseño, evaluación e implementación de propuestas para fomentar la coordinación entre el centro y la comunidad.
- Colaboración en el desarrollo de programas de educación para la salud, medio ambiente y paz, y todos los que consideren oportunos el departamento de educación y el profesorado.
- Colaboración en la mediación por parte del alumnado en el cumplimiento de las normas del centro.
- Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la resolución de conflictos con eficacia.
- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumnado con comportamientos problemáticos.
- Desarrollo de programas para prevenir y afrontar la conflictividad escolar.
- Elaboración de programas de integración escolar.
- Programación y colaboración en los tiempos no docentes como los recreos, comedores y transporte.
- Coordinación con las familias y con otros recursos sociales especialmente en los alumnos con necesidades especiales.
- Otras funciones: fomento del asociacionismo entre el alumnado, padres y madres y la participación e implementación en el diseño de las actividades extraescolares.

El Ayuntamiento de Alcobendas (Madrid) a través de su Patronato de Bienestar Social elaboraron en 2011 un documento de uso interno sobre las líneas estratégicas que debía guiar la intervención de la Educación Social en el citado municipio en el que destacan las distintas clasificaciones que desarrolla a partir de un enfoque particular, sobre las funciones que debe ejercer y que ejerce el educador y la educadora social:

- Función de análisis, estudio y conocimiento de la realidad y de los recursos e instituciones:
  - Análisis de los fenómenos sociales, causas y factores que los originan.
  - Búsqueda de vínculos entre esa realidad analizada y la realidad propia del individuo, familia o grupos con los que interviene.
  - Estudio de la idoneidad de un determinado recurso o institución, de cara a derivaciones futuras a aquel que más se ajuste al perfil y características de cada individuo, familia y/o grupo.
- Función de programación, implementación y evaluación. Según necesidades de intervención socioeducativa, elabora programas de intervención e indicadores de evaluación para los proyectos realizados.
- Funciones de intervención socioeducativa:
  - A nivel individual, familiar, grupal y/o comunitario.
  - De problemas puntuales, emergentes o instaurados.
  - De conductas desadaptadas o disruptivas.
  - Acompañamiento socioeducativo personalizado para favorecer el cambio y mejorar sus condiciones de vida.
- Funciones de coordinación interprofesional, Inter-equipos, interdisciplinar y/o externa con otros programas, instituciones o recursos.
- Función de mediación y sensibilización: mediación con personas e instituciones para superar situaciones de conflicto o de mirada discriminatoria en las situaciones de exclusión social.

Las funciones como observamos que realiza el educador social en un centro escolar genéricamente responden a necesidades de tipo organizativo, gestión, animación, relación con instituciones y elaboración y ejecución de proyectos por lo que en ellas se refleja toda la actividad socioeducativa que desarrolla el educador o educadora en los centros escolares.

Por tanto, en resumen, la escuela debe fomentar la integración y la convivencia democrática en una sociedad cada vez más compleja y globalizada y, para eso, debemos

centrarnos en un modelo socioeducativo que salga de sus paredes, articulando canales de cooperación entre todos los contextos (familia, contorno escolar, profesionales, etc.); para conseguir estos objetivos, consideramos importantísimo la labor de la Educación Social, especialmente en el futuro, sobre todo en tareas de mediación, de educación familiar, de coordinación de temas transversales, de actuación directa ante problemáticas sociales, y articulada a través de sus múltiples funciones.

#### **2.4.1.c. Marco de competencias vinculadas al ámbito escolar**

La nueva normativa educativa española, en consonancia con las directrices surgidas de la Unión Europea, introduce como un elemento más del currículo el concepto de competencia básica. En el año 2000 el Consejo Europeo de Lisboa pone en marcha grupos de trabajo de expertos con el fin de identificar los objetivos comunes de los sistemas educativos europeos y poder definir las habilidades o destrezas básicas que deberían incluir.

Paralelamente la OCDE lleva a cabo un proyecto denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), en el que establece una serie de competencias, indicando que para que sean básicas o claves deben resultar valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar. A partir del año 2004, la Unión Europea sustituye el término de habilidad o destreza básica por el de competencia clave y se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave para el aprendizaje que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros.

En el actual sistema educativo, se introduce un nuevo elemento en el currículo, que son las competencias básicas, cuya finalidad es que el alumno consiga lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida. Para ello, el sistema educativo, debe lograr integrar los diversos aprendizajes en las diferentes áreas y materias. Tarea en la que el educador social puede contribuir notablemente. Al igual que puede ayudar al alumnado para que los integre y los ponga en relación con diferentes contenidos para utilizarlos en los contextos y situaciones de su vida cotidiana.

Una competencia esencial para la profesionalización del educador consiste en transmitir en su entorno técnicas socioeducativas que puedan facilitar la labor educativa a docentes y familias, así como un conocimiento minucioso de la legislación educativa relacionada con su ámbito de actuación. Esto incluye ir actualizándose, ya que tanto la investigación en aspectos técnicos como la legislación, son dinámicas y van avanzando (Alguacil, 2013).

Asimismo el contacto directo con el profesorado del primer ciclo de ESO, sobre todo, con aquellos docentes que tienen más problemas a la hora de manejar cierto tipo de alumnado es imprescindible. Ello será posible siempre que haya una cierta predisposición al cambio por parte del docente, sin embargo, nos encontramos con docentes con unas convicciones muy fuertes con respecto a lo que debe hacer en sus clases en las que no contempla entre sus funciones ayudar a la integración del alumno en riesgo de exclusión social, es mejor no intervenir. En esos casos es más eficaz el contagio que ese profesor pueda tener de alguno de sus colegas entusiasmados con alguna idea, que la sugerencia del educador social. Saber cuándo tiene que callar también es una competencia que el educador social debe manejar para trabajar bien en equipo.

Sin lugar a dudas, la Educación Social proporciona a la escuela una nueva manera de hacer y desarrollar las cosas, unida a una metodología y sensibilidad para interpretarlas y entenderlas. Sin descalificar las posibilidades educativas de muchos docentes, los educadores sociales reúnen un abanico de competencias más especializado, centrado en aspectos tan diversos como *el seguimiento, la proximidad, la comunicación o la mediación*. De entre ellas podemos destacar (Galán, Castillo y Pellissa, 2012: 60):

- La preocupación por la *superación de las desigualdades* y de los procesos de discriminación.
- La promoción de los *derechos personales y sociales* en el marco escolar.
- El conocimiento y la relación positiva, de colaboración y cooperativa con la *comunidad social circundante*, del contexto social donde se ubica el centro escolar y de donde proceden los alumnos.
- La capacidad de recabar, compartir, y traspasar *información necesaria en la resolución de conflictos*, definiendo las estrategias de actuación más adecuadas.
- La promoción de las *coordinaciones y los momentos de encuentro* entre los diversos agentes educativos y los docentes, dentro y fuera de la escuela, favoreciendo la entrada

de agentes comunitarios externos, compartiendo esfuerzos y líneas de trabajo consensuadas.

- La importancia dada al desarrollo del *vínculo educativo* (y afectivo), y del contrato pedagógico en el marco de las relaciones escolares, así a través de la introducción de las relaciones de ayuda mutua.
- La introducción de los *itinerarios educativos integrales*, superando la fragmentariedad de las etapas, centradas en lo estrictamente curricular y en el desarrollo de los aprendizajes.
- La sensibilidad por otros elementos fundamentales del proceso educativo, especialmente en el ámbito de las *actitudes y los valores*, atendiendo a una formación más integrada en clave de ciudadanía responsable y solidaria.
- La adopción, en el marco de las relaciones tutoriales, de la *pedagogía del acompañamiento* (Planella, 2003).
- La introducción de la *pedagogía de la resiliencia* (Cyrulnik, 2002) o capacidad de las personas para afrontar de forma creativa sus propias dificultades y seguir participando sosteniblemente en sus diversos contextos de relación.
- La capacidad para *diseñar y proponer respuestas educativas globales*, e implementadas desde una perspectiva transversal.
- La competencia para *diseñar e implementar programas especializados*.
- La promoción de *la cultura* en el ámbito escolar *como lugar de encuentro del acto educativo* (Moyano, 2012).
- La preocupación por el establecimiento y la consolidación de instrumentos y dinámicas evaluativas en los diversos procesos educativos.

La Educación Social como profesión socioeducativa, cuenta con un catálogo de funciones y competencias, como parte de sus documentos profesionalizadores que sin lugar a dudas, pueden aplicarse a su actuación en la educación formal. Las competencias que deben desarrollar los educadores y educadoras sociales (Asociación Internacional de Educadores Sociales, 2005: 16-17) se basan en dos dimensiones:

### 1. Competencias Profesionales

- Competencias para Intervenir.
- Competencias para Evaluar.
- Competencias para Reflexionar.

### 2. Competencias Centrales

- Competencias de Relacionales y Personales.
- Competencias Sociales y Comunicativas.
- Competencias Organizativas.
- Competencias del Sistema.
- Competencias del Aprendizaje y del Desarrollo.
- Competencias Generadas por el Ejercicio de la Profesión.

**Competencias Profesionales:** La práctica profesional de la Educación Social dada su complejidad exige el dominio de competencias en sus diferentes niveles:

- Competencias para Intervenir: La actuación del educador o educadora social debe actuar directamente en la situación y dar respuesta a las necesidades y deseos del niño, adolescente de una forma adecuada, sin demasiado tiempo de reflexión. La acción puede basarse en la intuición o en la comunicación no verbal, pero también debe basarse en conocimientos teóricos y en la experiencia. Digamos que el educador o educadora social debe proceder con la obligación de actuar (está obligado a dar una respuesta).
- Competencias para Evaluar: Las educadoras y los educadores deben saber planificar, organizar y reflexionar con relación a sus acciones e intervenciones futuras; deben poder cualificar su planificación y reflexión incorporando sus conocimientos teóricos y prácticos, así como la reflexión sobre su propia práctica. Asimismo deben saber evaluar la relación entre la intención, la acción y el resultado.
- Competencias para Reflexionar: Los educadores y educadoras sociales junto con otros colegas y profesionales deben reflexionar sobre los problemas, expectativas, aplicación y contraste de programas que se han puesto en marcha en determinados



centros educativos pero que sus conclusiones pueden extrapolarse a otros institutos o colegios.

Otro elemento importante a tener en cuenta relacionado con la competencia de reflexionar es que el ámbito escolar es de reciente implantación en los centros educativos y por ello es necesario que las reflexiones y las investigaciones que surjan deberán difundirse entre los profesionales y también entre el sector público, con ello se favorece el desarrollo de la profesión.

**Figura 20: Competencias profesionales y competencias centrales**



FUENTE: Elaboración propia

### **Competencias Centrales:**

- **Competencias de Relacionales y Personales:** Las circunstancias fundamentales para la Educación Social constituyen el marco que determina el perfil de competencias de las educadoras y los educadores sociales. La relación con el niño, el adolescente o el adulto que necesita apoyo es esencial en todo el trabajo socioeducativo. Estos tres vértices de relación que constituyen la relación profesional en toda su dimensión. Por tanto, las competencias personales y relacionales son cruciales en el desarrollo de todo el trabajo socioeducativo que se lleve a cabo.
- **Competencias Sociales y Comunicativas:** El trabajo de la Educación Social no es un trabajo en solitario. En gran parte depende de la colaboración de las partes implicadas, es decir, el niño, el adolescente, el adulto, el equipo, los usuarios, los padres, los familiares, los demás grupos profesionales, las autoridades, etc. Así pues, las educadoras y los educadores sociales deben tener competencias sociales y comunicativas.

La mayoría del trabajo educativo -a todos los niveles- se lleva a cabo en equipos de ser capaces de colaborar y participar. Además, las competencias sociales y comunicativas abarcan la capacidad de actuar. Así pues el educador o educadora debe:

- Trabajar en equipo y tener conocimientos de técnicas de formación de equipo y de dinámica de grupos.
- Trabajar en equipos multidisciplinarios y efectuar una amplia variedad de funciones.
- Tener conocimientos sobre otras profesiones, sobre su terminología profesional y su ética.
- Colaborar con padres y familiares.
- Utilizar métodos de colaboración interdisciplinaria.
- Comunicarse a diferentes niveles y dominar diferentes instrumentos de comunicación.
- Tener conocimientos sobre diversos métodos de gestión de conflictos y ser capaz de utilizarlos.

- Analizar los problemas y situaciones complejas en función de la experiencia y de sus conocimientos sobre diferentes problemas relacionados con la psicología y la sociología.
  - Guiar y aconsejar, incluyendo el conocimiento sobre el uso de varias técnicas de *counselling*.
- Competencias Organizativas: Las relaciones no son únicamente relaciones. Éstas tienen una intención y un propósito basado en la labor de educar, desarrollar, culturizar y ser amo de la propia vida; la Educación Social plantea sus acciones (planeadas o no) y actividades hacia estos objetivos. El educador o educadora social debe, solo o en grupo, ser capaz de:
- Definir objetivos para planificar, estructurar y sistematizar el total de la práctica educativa de la institución y el trabajo socioeducativo, incluyendo el marco educativo físico y psicológico.
  - Definir objetivos, planificar, iniciar, estructurar, implementar, coordinar y evaluar tareas de mayor o menor importancia de las actividades socioeducativas, de los procesos, de los programas y de los proyectos de desarrollo orientados a individuos y a grupos.
  - Asumir la responsabilidad de sus propias acciones y decisiones y ser capaz de justificarlas en función de la experiencia y la profesionalidad.
  - Adaptar y llevar a cabo el *counselling* personal y colectivo, orientara los padres, familiares, colegas y a otros grupos profesionales.
- Competencias del Sistema: Las competencias del sistema engloban el conjunto de competencias que, entre otras cosas, hacen que las educadoras y los educadores sociales actúen bajo estas condiciones. El trabajo socioeducativo es una labor social; las necesidades sociales, los cambios y las diferencias en las agendas políticas junto con el sistema privado y el público de los que forma parte el trabajo socioeducativo.

El educador o educadora debe saber y poder establecer relaciones y actuar en el contexto en el que se desarrolla el trabajo y, por tanto:

- Conocerlo profundamente y ser capaz de planificar el trabajo en el marco de la legislación, normas y acuerdos que construyen el marco general del trabajo del educador o educadora.
  - Poseer conocimientos relativos a la administración pública y privada y, basándose en su experiencia, ser capaz de trabajar y conocer los sistemas de toma de decisiones y de jerarquía de las mismas.
  - Conocer y comprender los sistemas de organización y de administración y su gestión, y ser capaz de dar respuesta a presentes y futuras demandas de empresas públicas y privadas relativas a la documentación, a la evaluación y a la garantía de Educación.
  - Poseer conocimientos de sistemas pertinentes de evaluación y de documentación del trabajo socioeducativo.
  - Conocer perfectamente y poder participar, como profesionales autorizados, en la creación del diálogo y la negociación de decisiones con las autoridades locales que constituyen el marco del trabajo socioeducativo;
  - Tener capacidad para actuar con relación al hecho de que la Educación Social.
- Competencias del Aprendizaje y del Desarrollo: Las crecientes expectativas y demandas de las administraciones respecto a la documentación, evaluación, control de Educación y colaboración interdisciplinaria pueden ayudar a cualificar el trabajo educativo.

El objetivo, los retos y las labores del trabajo socioeducativo cambian de aspecto y extensión con el desarrollo de la sociedad y los cambios de prioridad de las diferentes políticas.

El educador o educadora social debe estar preparado para el cambio y poseer instrumentos de desarrollo que le permitan:

- Desarrollar y mejorar sus competencias profesionales y la base teórica a través de la formación continua y complementaria.
- Ser capaz de buscar y adquirir nuevos conocimientos y habilidades de forma continuada y saber transformarlas en la práctica.

- Poseer conocimientos sobre la mejora sistemática, estratégica y adecuada de sus competencias, tomando parte en la mejora de las mismas.
- Ser capaz de participar en procesos de aprendizaje informal y formal.
- Recoger, documentar, generalizar y utilizar sistemáticamente la experiencia, individualmente o en equipo, en la ejecución y el desarrollo del trabajo socioeducativo (desarrollo basado en la experiencia).
- Reflexionar de manera crítica y evaluar el propio trabajo y el trabajo en equipo.
- Analizar, desarrollar y buscar resultados en el ejercicio del trabajo socioeducativo y los conocimientos sobre sus cimientos (desarrollo basado en los conocimientos).
- Contribuir y participar en análisis y actividades de desarrollo en relación con el propio trabajo.

Las competencias profesionales se refieren a las relaciones entre las características de las personas y el desempeño en el puesto de trabajo, si bien entendidas desde diferentes teorías, micromodelos y prácticas, de manera que han de ser concebidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades que permiten a una persona realizar bien las tareas encomendadas (Romans, Petrus y Trilla, 2000: 165):

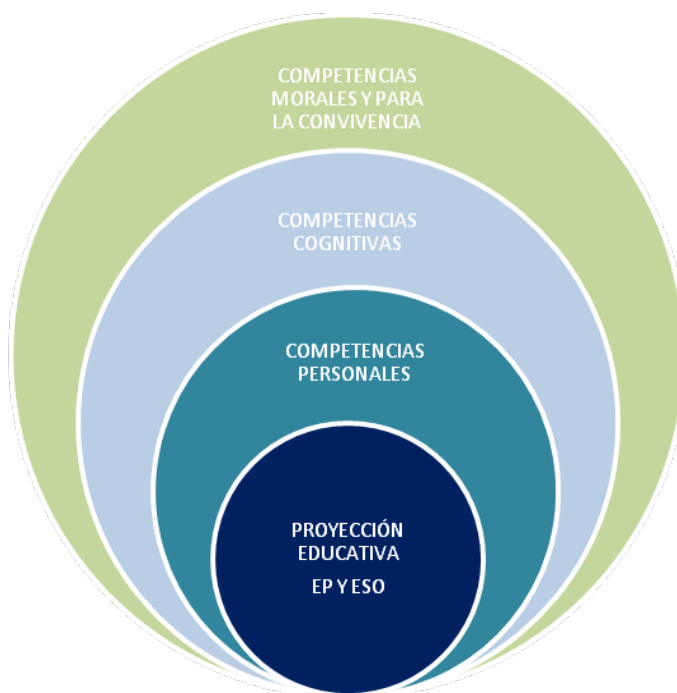
### **1. Conocimientos**

- Dominio de la disciplina básica.
- Comprensión del medio cultural, laboral y socioeconómico de la población atendida.
- Conocimiento de los recursos y redes sociales disponibles.
- Rigor metodológico y saber hacer apropiado a la intervención.
- Actualización de las funciones y tareas que determinan su ejercicio profesional.
- Autoconocimiento o conciencia de las propias capacidades y limitaciones.

## 2. Capacidades

- Planificación y evaluación de las actuaciones: elaboración de proyectos, programas educativos y planes de trabajo a nivel individual, familiar o grupal.
- Intervención en el plano educativo, que incorpora habilidades de observación y análisis de los procesos educativos y de los niveles de socialización de la comunidad, de provocar demanda y de examinarla en profundidad, de intermediar en la comunidad con estrategias participativas, de tomar decisiones y de canalizar conflictos.
- Trabajo en equipo que integra el abordaje interdisciplinar y la capacidad de coordinación con otros servicios profesionales
- Formación continua.

**Figura 21: Proyección educativa y competencial**



FUENTE: Elaboración propia

### **3. Actitudes y habilidades sociales**

- Carácter optimista, dinámico y abierto a la colaboración y al trabajo en equipo.
- Creatividad para desarrollar su actividad canalizando situaciones diversas e imprevisibles.
- Comunicación respetuosa con los usuarios, colegas e instituciones.
- Análisis de las causas y consecuencias de los problemas sociales, con la sensibilidad suficiente para no escandalizarse ante las situaciones que los usuarios le plantean.
- Reflexión sobre la propia práctica profesional y disposición de mejorarla, de atender su salud integral y de encontrar estímulos en su trabajo y fuera de él, haciendo de su quehacer un reto agradable y eficaz.

**Competencias Generadas por el Ejercicio de la Profesión:** En cuanto a la manera en que las educadoras y los educadores debemos ejecutar y administrar nuestra profesión para apoyar al máximo el trabajo que se está llevando a cabo con el niño/adolescente/adulto,

#### **2.4.1.d. Tareas específicas**

**Tareas que desarrolla el educador y la educadora social:** La Educación Social como profesión educativa de lo social cuenta en su haber con una serie de Documentos Profesionalizadores, Catálogo de Funciones y Competencias.

A pesar de que la Administración educativa considera importante la incorporación de los educadores sociales a los Institutos de Enseñanza Secundaria, no debemos olvidar que el educador social ha estado vinculado tradicionalmente a otros ámbitos y no al escolar. Esta situación no ha supuesto un obstáculo, tal y como hemos visto, en diferentes experiencias prácticas llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, que a partir de ahora usaremos de referente en este apartado.

En la legislación actual, no existe una referencia clara sobre cómo y cuál es la participación de los educadores sociales dentro de los IES. Tan sólo contamos con la

publicación de las *Instrucciones, de 1 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Coordinación y Enseñanzas Universitarias por las que se define el plan de actuación de los educadores y las educadoras sociales en los Institutos de Educación Secundaria en el marco del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla- La Mancha*.  
Dónde se pone el énfasis en el desarrollo de tres programas:

1. Atención al absentismo, cuya finalidad es reducir las ausencias del alumnado a las clases.
2. Promoción de la convivencia, cuyo objeto no es otro que reducir la conflictividad y promocionar el clima de convivencia en el centro
3. Animación sociocultural, que pretende dinamizar la vida cultural del centro.

Pero sí, debemos resaltar, que en la séptima disposición, se exponen las tareas a desarrollar de forma directa por el educador social, y es a partir de las mismas que realizaremos el análisis de las competencias profesionales que el educador social debe poner en juego.

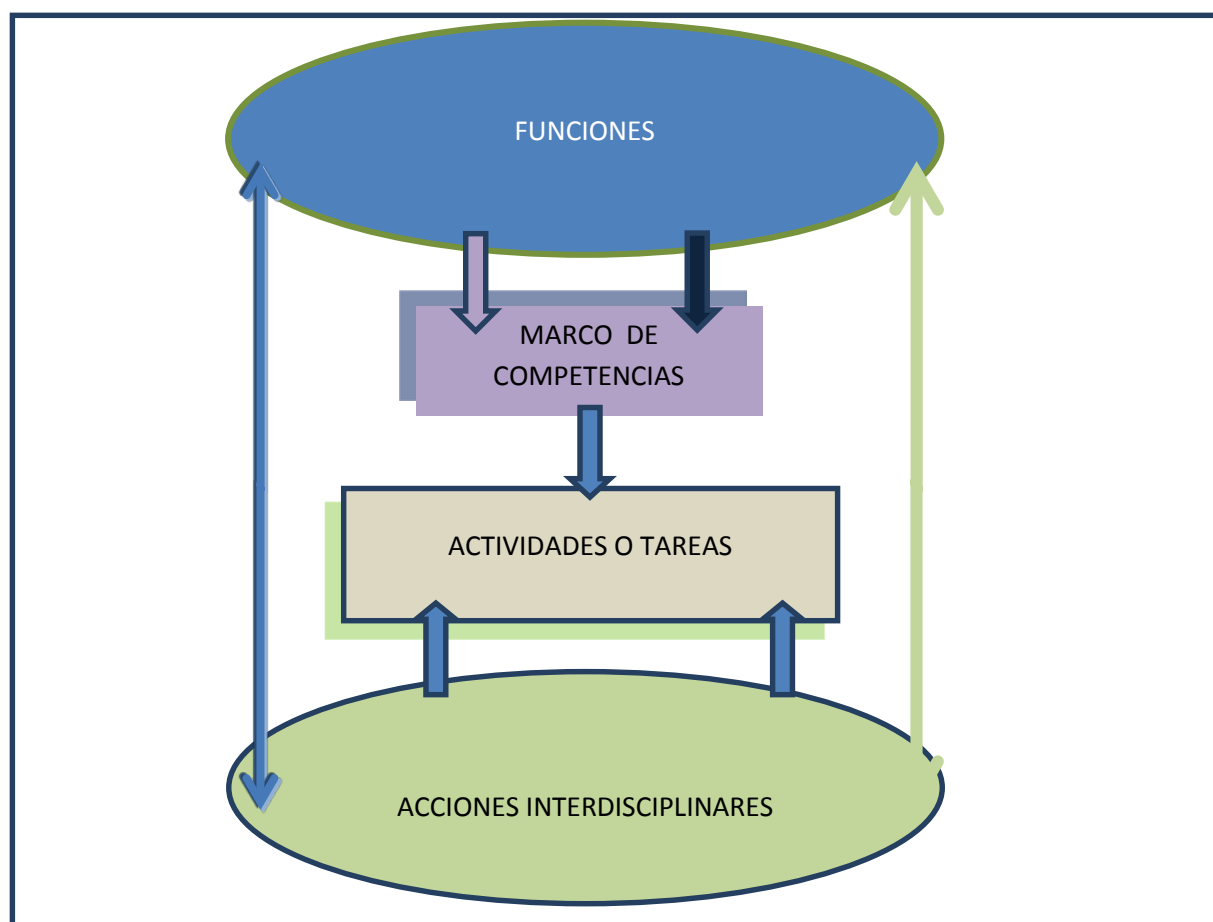
**Tabla 3: Tareas y competencias que rigen Castilla – La Mancha**

TAREAS	COMPETENCIAS
1. La intervención personalizada: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Con alumnado en situaciones de exclusión social o cultural.</li> <li>▪ Ante la alteración de la convivencia y desadaptación.</li> <li>▪ Mediante el seguimiento de la evaluación de las actuaciones de mediación del conflicto y adaptación escolar”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad para detectar las necesidades educativas de un contexto determinado.</li> <li>▪ Dominio de métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.</li> <li>▪ Capacidad de poner en marcha planes, programas y proyectos educativos y acciones docentes.</li> <li>▪ Capacidad de supervisar la línea de intervención respecto de los objetivos marcados.</li> </ul>
2. Desarrollo del procedimiento establecido para el control y seguimiento del absentismo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de crear y establecer marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> <li>▪ Saber construir herramientas e instrumentos para enriquecer y mejorar los procesos educativos.</li> <li>▪ Conocimiento y aplicación de los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del Educador Social.</li> </ul>
3. La interlocución con los Servicios Sociales, Instituciones y Organismos que intervienen en la problemática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pericia para identificar los diversos lugares que generan y posibilitan un desarrollo de la sociabilidad, la circulación social y la promoción social y cultural.</li> <li>▪ Conocimiento y destreza para crear y promover redes entre individuos, colectivos e instituciones.</li> <li>▪ Capacidad de establecer y crear marcos posibilitadores de relación educativa particularizados.</li> </ul>
4.- El educador o educadora social para un mejor desarrollo de estas tareas formará parte de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y de la Comisión de Absentismo, en representación del IES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocimientos teóricos y metodológicos sobre la mediación en sus diferentes acepciones.</li> <li>▪ Destreza para conocer los contenidos culturales, lugares, individuos o grupos a poner en relación</li> <li>▪ Dominio de las metodologías de dinamización social y cultural.</li> <li>▪ Capacidad para la difusión y gestión participativa de la cultura.</li> </ul>



Una vez establecido el marco de actuación planteándose propuestas de trabajo concretas en los distintos niveles del sistema educativo pero especialmente en Educación Secundaria Obligatoria. Se busca favorecer el desarrollo personal, la formación integral y el éxito académico del alumnado entendiendo que la tarea a desarrollar en el centro educativo en la puede abarcar el profesorado en su totalidad ni aún siquiera con la incorporación a los centros de los Departamentos de Orientación.

**Figura 22: Interrelaciones entre Educación Social y Educación social en el ámbito escolar**



FUENTE: Elaboración propia

La Consejería de Educación de Castilla-La Mancha a través de la Orden, de 13 de septiembre de 2002, (BOE, 20-09-2002) convocó pruebas de selección para la constitución de una bolsa de trabajo para el nombramiento de funcionarios interinos del Cuerpo Técnico Escala Sociosanitaria, especialidad Educador Social y las instrucciones para el curso 2002-2003 y 2004-2005, detallan las funciones relativas al apoyo, control y seguimiento del absentismo

escolar y en la mejora de la convivencia. En Guadalajara se realizan las siguientes aportaciones en relación con las tareas y funciones desempeñadas por los educadores sociales (Cabrera, 2004).

- Tareas habituales
  - Trabajo con algún grupo de tutoría conflictivo en programas de habilidades sociales.
  - Control del absentismo escolar. Entrevista con alumnos, entrevistas con padres, visitas domiciliarias, coordinación con otros servicios sociales.
  - Acogida y acompañamiento de la población inmigrante.
  - Actividades de animación sociocultural: trabajo conjunta de delgados, punto de información.
- Ámbitos posibles de intervención
  - Apoyo y vínculo para las relaciones con las familias y la instituciones.
  - Aportar flexibilidad organizativa al centro.
  - Dar respuesta a necesidades del centro.
  - Apoyo al profesorado en el desarrollo de los aspectos actitudinales del currículo y en la educación en valores.
- Aspectos organizativos
  - Horario.
    - Destaca por su carácter flexible.
  - Coordinación con el equipo directivo.
    - Se realiza periódicamente sin tiempos concretos fijados en el calendario.
    - En algunos institutos el jefe de estudios y el director han delegado sus funciones en los orientadores.
  - Coordinación con el equipo de orientación.
    - Se participa en una reunión semanal.
    - Se realizan entrevistas a familiares que luego se lleva un seguimiento antes de la figura del educador no era posible.
  - Coordinación con el profesorado.

- Es complicado llevar a cabo esta coordinación aunque es imprescindible.
- Trabajo directo con el alumno.
  - Atención a alumnos con problemas de adaptación escolar.
  - Participación con el tutor en algún grupo conflictivo o problemático.
  - Programa de habilidades sociales con grupos reducidos.
  - Acompañamiento a alumnos con riesgo de abandono. Ofertas formativas.

Es importante impulsar el trabajo interdisciplinar; en concreto, apostamos por un trabajo transversal donde cada profesional aporte su rol adoptando una posición flexible. Sólo de esa forma podremos dar respuestas a necesidades reales, ya que analizaremos una situación desde diferentes perspectivas, obteniendo una visión más completa.

El educador social tiene una serie de funciones que aportar a otros profesionales en el nuevo panorama de las escuelas; entre ellas: la detección y el análisis de los problemas sociales y sus causas, la relación y el diálogo, la organización y participación en la vida cotidiana y comunitaria, la promoción de actividades socioeducativas.

Para ser eficaces en nuestras actuaciones, hemos de tender hacia una visión compleja de la realidad, diseñando colaborativamente sistemas de intervención, o sea, conjuntos de actuaciones de carácter socioeducativo interrelacionados que traten de dar respuesta a las causas y a las consecuencias que definen las situaciones y los problemas.

# CAPÍTULO 3

La equidad social como principio que articula el sistema  
educativo

## CAPÍTULO 3: La equidad social como principio que articula el sistema educativo

### 3.1. La equidad social como eje integrador de la Educación Social

#### 3.1.1. Complejidad de la delimitación conceptual de equidad social. Imbricación con el término igualdad

Hemos tomado como eje vertebrador de la relación de la educación social con la equidad social por ser un principio que rige las relaciones entre las personas que conviven en un estado democrático y de derecho y cuyo cometido principal siempre debe guiarse por la equidad, la justicia social y la igualdad de toda la ciudadanía.

El concepto de equidad es sumamente complejo ya que atiende a diversas formas de interpretarlo y sus definiciones han ido variando a través del tiempo. Así, el análisis diacrónico de este concepto muestra la importante evolución que ha tenido lugar en los últimos tiempos.

En su etimología, el término equidad proviene del término latino *aequitas* (igualdad para todos, justo, equitativo...) aunque para los romanos el *iustaequum* (el derecho basado en la equidad) contemplaba la diferencia de las circunstancias y de las personas, de manera que resultasen tratadas igualmente por la ley.

Como esta forma de ejercer la justicia minaba el *iuscivile*, es decir, el conjunto de disposiciones del poder para ejercer la dominación, solamente se consideró legítimo recurrir a criterios de equidad cuando había un vacío legal; de lo contrario, prevalecía el criterio del *dura lex, sed lex* sin importar que fuese incluso inicua, que lo es en multitud de casos aplicando esos criterios.

En derecho la palabra equidad tiene un valor específico, es la justicia natural, el derecho de los ciudadanos (*iusgentium*) en oposición al derecho positivo, a lo que está legislado. Es, en

cierto modo, una justicia extralegal, de aplicación discrecional y que tiende a ser más benevolente que la ley.

Esta concepción en el que estos dos términos -justicia e igualdad- se combinan mantiene una influencia inequívoca sobre el propio concepto de equidad que admite, en general, la imposibilidad de la igualdad absoluta; el problema se plantea no en la existencia de las desigualdades sino en las consecuencias justas o injustas que pueden derivarse de ellas.

Entonces, equidad quiere decir igualdad en cierto atributo, lo cual no implica igualdad en todos los atributos. Para que esto fuera así no debería existir ninguna clase de diferencia entre los individuos, lo cual no coincide con la realidad en absoluto. Es más, para lograr la igualdad en un aspecto puede ser necesario que exista desigualdad en otro (Sen, 1995).

El concepto de equidad es más neutral que el de igualdad al tener menor carga ideológica. Así para un igualitarista, la equidad implica la justificación de desigualdades que se deben considerar injustificables, pues en última instancia asume la existencia de dichas desigualdades y pone el énfasis en el grado de justicia asociado a ella.

Pero la equidad va más allá de la igualdad ya que, por razones de equidad, el Estado debe tomar medidas compensatorias o correctivas que restablezcan la igualdad ante situaciones desiguales y esto es lo que hace al caso con el ejemplo del campo de la educación que hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y para todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental de la educación, proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 en su Artículo 26.

El concepto de equidad ha sido utilizado comúnmente como sinónimo de justicia social con enfoque moral (Bracho y Hernández, 2008). Actualmente, debido a los cambios y retos producidos por fenómenos tales como la globalización, el concepto ha tomado mayor relevancia al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción del Estado que debe ser inmediata, inaplazable e integral para superar la pobreza y las cada vez más amplias brechas sociales.

Sin embargo, cuando abordamos la equidad permanece aún un territorio poco claro y certero. La principal causa de la falta de claridad es que el concepto de equidad se fundamenta e interacciona con tres conceptos de enorme importancia social:

- Concepto de Igualdad.
- Cumplimiento del Derecho y de la Justicia.
- Concepto de Inclusión.

Asimismo, la idea de equidad es fundamental en el concepto de justicia (Rawls, 1999) poniendo de relieve que los miembros de una sociedad discuten y establecen qué prácticas definirán como justas, lo cual implica que las mismas dependerán del pacto subyacente entre los individuos pertenecientes a una comunidad.

La equidad es una idea política popular (Dworkin, 1981), pero misteriosa. Las personas pueden ser iguales en un sentido, pero no en otro, sin que esto implique que la equidad sea un concepto inútil. Lo relevante es analizar bajo qué forma será contemplada.

Otro cambio, más interesante para nuestras preocupaciones, es el desplazamiento del interés de la igualdad de oportunidades educativas con el que nació este concepto, a la conflictiva igualdad de resultados. El modelo de igualdad educativa (Farrell, 1999) distingue cuatro facetas:

- a) Igualdad de acceso, se refiere a las posibilidades que tiene un niño o niña, joven o adulto de diferentes grupos socioeconómicos de estar escolarizado en un determinado nivel.
- b) Igualdad de supervivencia, es la posibilidad que tienen las personas pertenecientes a diferentes grupos sociales de encontrarse a un determinado nivel en el sistema escolar y para alcanzarlo, hay que pensar en la no desigualdad de medios e incluso en equidad de medios; lo que significa por ejemplo que alumnos de diferentes grupos culturales tengan materiales didácticos no demasiado alejados de su contexto, o que los alumnos reciban una atención diferenciada en función de sus necesidades (Murillo, 2004).
- c) Igualdad de resultados (output) sería la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales escolarizados en un determinado nivel educativo de aprender lo mismo. Esto implica necesariamente hablar de una “valoración social” de los diferentes tipos y formas de aprendizaje, aunque éstas sean diferentes.
- d) Igualdad de consecuencias, o beneficios de los resultados (outcome), se refiere a la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales de acceder a similares

niveles de vida como consecuencia de sus resultados escolares, es decir, tener salarios análogos, trabajos de estatus parecido, igual acceso a puestos políticos, entre otros. Este concepto relaciona al sistema educativo con la vida adulta y con el mercado laboral, aunque no sólo; y obviamente su consecución no es responsabilidad única del sistema educativo.

Un número significativo de sociólogos, por su parte, comparten esa preocupación desde el origen de su ciencia. Así, entre ellos, hay quienes han afirmado (Dahrendorf, 1968: 152) que *las primeras cuestiones formuladas por la sociología* "¿por qué existe desigualdad entre los hombres?, ¿dónde radica?, ¿puede ser reducida o incluso abolida?

Schmelkes (2011), asegura que *igualdad es dar lo mismo a todos, equidad es dar más a los que tienen menos*. En el sistema sanitario debe ser igualitario mientras que en el sistema educativo no.

Schleicher (2014), subdirector de educación de la OCDE en España asegura que se sigue pensando que hay que tratar a cada alumno, cada escuela, cada profesor de la misma forma y que eso no es equidad. La equidad social vendría definida por el hecho de invertir los recursos apropiados donde se necesitan.

De este modo y sin perder de vista las limitaciones del sistema tradicional en la educación de los colectivos sociales desfavorecidos en el que se han reducido las cifras de fracaso escolar entendido como el porcentaje de alumnos que abandonan el sistema escolar sin obtener la titulación básica, es decir, en educación secundaria, la equidad educativa apuntaría a la creación de las condiciones necesarias para que toda la población escolar tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad reduciendo los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica.

Apostar por la equidad en educación es eliminar el sistema de doble circuito que deben recorrer los escolares. En primer lugar, contamos con el circuito de las carencias con demasiados túneles de salida con un alto fracaso escolar, que recorren los hijos de familias en desventaja; y, en segundo lugar, el circuito de excelencia, que recorren los hijos de las familias de clase media y alta, quienes obtienen los mejores resultados. En este sistema educativo, la mayoría de los estudiantes que repiten o desertan son pobres, e incluso cuando los pobres permanecen en la escuela, tienden a aprender menos (Brunner, 1999)



Por una parte, destaca el cambio en los "componentes" de estudio o "categorías de diferenciación", según nuestra anterior definición. Si hace treinta o cuarenta años el interés se centraba en el estudio del grupo social o -en algunos países- el grupo étnico, ahora se ha vuelto mucho más complejo; así, a los anteriores hay que añadir el género, el origen geográfico, la religión, el poder político, los ingresos, la ocupación, entre otros, con grandes diferencias de un país a otro.

Ateniéndonos a la perspectiva del paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento; desde el marco de la equidad los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida. La contraposición es manifiesta cuando, desde el marco de la equidad, el tratamiento desigual es justo siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos. La universalización está vinculada al paradigma de la igualdad: todas las personas son iguales ante la ley, mereciendo los mismos derechos y recursos.

Sin embargo, como destacan Medeiros y Diniz (2008), actuar con equidad, de modo simplificado, supone revertir desigualdades injustas de modo focalizado y diferenciado en los casos que se presentan y tratar igualmente a todos cuando no hubiera desigualdades.

### 3.1.2. Equidad social, igualdad y su analogía con la justicia social

Justicia, igualdad y equidad, se emplean a menudo de forma indistinta, sin embargo, en la actualidad, conceptualmente se enmarcan en paradigmas diferenciados (Bolívar, 2011).

Aunque los términos equidad e igualdad se relacionan, son distintos. De este modo, una sociedad que aplique la igualdad de manera absoluta será injusta ya que no tiene en cuenta las diferencias existentes entre personas y grupos de ahí que *no hay más discriminación que tratar igual a los diferentes*.

Al mismo tiempo, una sociedad donde las personas no sean reconocidas como iguales en dignidad y derechos, tampoco puede ser justa. La equidad introduce el principio ético o de justicia en la igualdad (Bobbio, 1993).

La reflexión en torno a este tipo de problemas en los que no se encuentran demarcados los límites conduce a una serie de planteamientos nuevos entre los que cabe subrayar la

aparición y formalización del concepto de equidad. Se trata de un concepto que debe diferenciarse adecuadamente del de igualdad. Uno y otro término nunca deberían utilizarse como sinónimos aunque la mayoría de las ocasiones en las que se ponen de relieve ambos conceptos aparecen de forma sinónima.

El principio de igualdad está íntimamente ligado al reconocimiento del derecho de todos a la educación y su manifestación principal consiste en la aparición de la escuela comprensiva, aunque sea ésta una concepción que no se manifiesta por igual en todos los países (Bolívar, 2005).

Otra diferencia entre igualdad y equidad es su distinta carga ética. La igualdad, o por el contrario, la desigualdad, es una cuestión más descriptiva y no conlleva juicio de valor alguno. Hay varios ejemplos que pueden ilustrar esta descripción. Por ello, se dice que hombres y mujeres son desiguales y esa diferencia se observa como algo positivo en sí mismo. (Bolívar, 2005) y abundando en esta concepción podríamos afirmar:

*“La igualdad, o desigualdad, es una cuestión más descriptiva, y no conlleva juicio de valor alguno. Por ejemplo, hombres y mujeres son desiguales y esa diferencia se ve como algo positivo en sí mismo. Sin embargo, se considera inaceptable un trato inicuo entre géneros. De esta forma, la aspiración de individuos y sociedades es lograr equidad, no igualdad absoluta. La completa igualdad es un absurdo. Siguiendo con Aristóteles: se busca la igualdad de la esencia, pero la diferencia de los superficial, se busca la igualdad de lo general, la diversidad de lo particular. Igualdad y desigualdad son conceptos antagónicos pero a la par complementarios para el ser humano. En cambio la incompatibilidad entre equidad e iniquidad es absoluta”. (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002:12)*

En ese sentido, Bromfenbrenner, (1973) aseguraba que técnicamente la inequidad puede ser entendida como la falta de igualdad proporcional de Aristóteles y difiere de la desigualdad en que utiliza como estándar comparativo una distribución no igualitaria. El ejemplo gráfico que describimos está muy relacionado nuestro tema, porque el sistema sanitario y el sistema educativo tienen muchos puntos en común; pero entre todos ellos destaca la dedicación de ambos al cuidado integral de la persona: la salud sobre todo de su "cuerpo", la educación preferentemente de su "espíritu" -valga la acepción clásica, o para los más posmodernos, hardware y software-, suponiendo que sea posible separar al ser humano en sus dos dimensiones tan íntimamente unidas (Calero y Bonal, 1999).

Sin embargo, no deja de ser curioso que el ideal del sistema educativo sea completamente diferente al del sistema educativo: se busca que todos los alumnos, "lentos" y "despiertos", con dificultades y sin ellas, sean destinatarios de la misma cantidad de esfuerzos educativos (M.E.C., 1999).

El término igualdad en educación se refiere a una de sus dimensiones, contraponiéndola a otras diferentes. Sin, embargo, defiende la existencia de varias dimensiones dentro de la igualdad: igualdad de recursos, igualdad de resultados y la igualdad de oportunidades.

Si desde el paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento; desde el marco de la equidad los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida. La contraposición es manifiesta cuando, desde el marco de la equidad, el tratamiento desigual es justo siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos.

La universalización está vinculada al paradigma de la igualdad: todas las personas son iguales ante la ley, mereciendo los mismos derechos y recursos. Sin embargo, como destacan (Medeiros y Diniz, 2008), actuar con equidad, de modo simplificado, supone revertir desigualdades injustas de modo focalizado y diferenciado en los casos que se presentan y tratar igualmente a todos cuando no hubiera desigualdades. Muchas teorías de justicia distributiva adoptan elementos del paradigma de la equidad en su formulación. Así, la conocida regla de Marx "de cada uno según su capacidad, a cada uno según sus necesidades"; o, como vamos a ver posteriormente, el "principio de la diferencia" de Rawls (1971) se basan en la idea de que individuos desiguales deben ser tratados de modo desigual para que dicha desigualdad sea reducida.

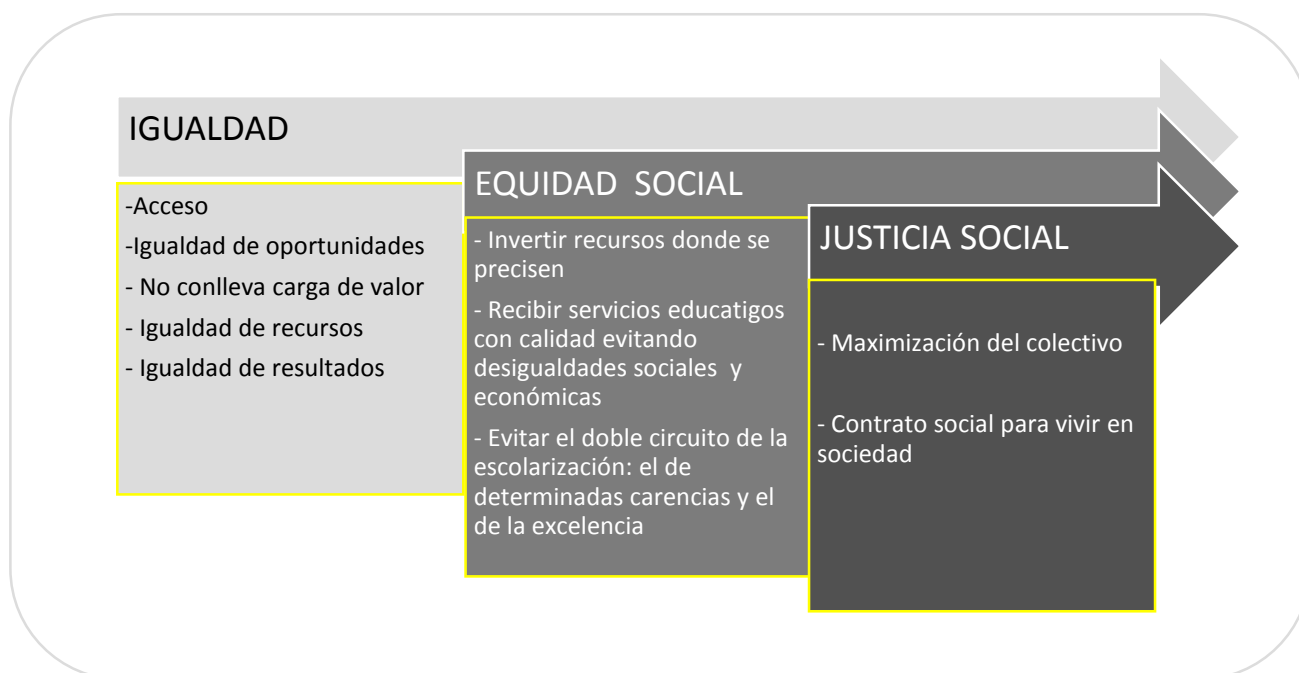
En el ámbito educativo, la igualdad de oportunidades es expresión del primero, determinadas propuestas compensatorias lo son de la equidad. Sin embargo, en la práctica y desde las teorías de la justicia, el asunto no es simple, como si se pudiera contraponer de modo general uno a otro. Se puede defender.

El término justicia social es imprescindible para entender y dimensionar las cuotas a las que se elevó el siglo XX y no sería entendible sin esta locución (Marías, 1974:7), aunque pueden observarse en este concepto visiones diferentes de la sociedad y de la justicia, todos se centran en las injusticias que nos rodean y en la búsqueda de una mejor sociedad.

Este concepto nace a partir de la definición de la Justicia en la República de Platón. Sócrates la definió como *ayudar a los amigos y dañar a los enemigos*, que se construye a partir de una proporción adecuada entre apetito, pasión y razón. Platón la identifica con la armonía social, mientras que Aristóteles lo identifica con un concepto más moderno, *dar a cada uno lo que le corresponde; es decir, en proporción a su contribución a la sociedad, sus necesidades y sus méritos personales*(Aristóteles, 2003).

Para comprender la percepción actual de la justicia social, es necesario tener en cuenta el utilitarismo y el contractualismo. La primera teoría es defendida por filósofos como (Hume,1751); (Smith, 1975) o (Rawls,2002) todos ellos coinciden en afirmar que la mejor acción es la que procura mayor bienestar al mayor número de personas, es decir, la maximización de la utilidad del colectivo, por lo que la satisfacción está distribuida correctamente entre la sociedad y, por tanto, es justa y en relación con la segunda percepción de la justicia social referida al contractualismo es defendido por (Kant, 2005); (Locke,2003); (Hobbes,1996) o (Rousseau,1993) que propugnan el establecimiento de un contrato social para vivir en sociedad, lo que les otorga ciertos derechos a cambio de abandonar la libertad de la que dispondrían en el estado de naturaleza.

**Figura 23: Equidad social, igualdad y su afinidad con justicia social**



FUENTE: Elaboración propia

### 3.1.2.a. Concepciones actuales del concepto de justicia social

El término justicia social fue utilizado por primera vez por el sacerdote Luigi Taparelli d'Azeglio (1949) de la siguiente forma: ... *la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de la humanidad...* Esta afirmación suponía una renovación del concepto en relación al ofrecido por el pensamiento aristotélico-tomista.

Este concepto se generalizó en la Primera Revolución Industrial con el conflicto obrero. Sirvió como forma de protección para una clase trabajadora explotada y para corregir las desigualdades producidas por el nuevo modelo económico, el capitalismo.

Tras este proceso, la justicia social fue utilizada por los socialistas fabianos que consideraban que jugaba un importante papel para guiar la evolución social mediante cambios no revolucionarios hacia un sistema socialdemócrata así como la reforma moral y la regeneración de la sociedad, en lugar de la acción política, y pretendía la formación de una comunidad utópica.

En el siglo XX la concepción de justicia social aparece unida a conceptos como constitucionalismo social, Estado de Bienestar y derecho laboral.

En 1919 con la creación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el concepto se incorpora en su Constitución: *Considerando que la paz universal y permanente sólo puede basarse en la justicia social...*

En 1931 este concepto se incorporará a la Doctrina Social de la Iglesia Católica. Pío XI lo relacionó con la distribución de la riqueza en la sociedad, de modo que se reduzcan las diferencias entre ricos y necesitados.

La justicia social tiene tres grandes concepciones aunque no son independientes ya que comparten muchos de sus planteamientos.

1. ***Justicia social como distribución:*** Está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales y capacidades (Rawls, 1971; Bauchamp, 2001). Los principios para una apropiada distribución de los beneficios de la sociedad son los siguientes.

- Justicia igualitaria a cada persona una parte igual. La dificultad es que las personas comienzan con diferentes beneficios u lastres sociales, al no ser iguales en todos los aspectos supondrá desigualdades innecesarias que se podrán evitar con la redistribución la tributación y la implementación y consolidación de un sistema de bienestar.
- Justicia según la necesidad, de modo que las personas que más necesidades tengan les corresponderá mayores asignaciones de ese bien concreto. Esta redistribución es necesaria para impedir que las personas vivan en condiciones de desventaja social y material por causas ajenas a su voluntad por ello, este principio demanda una redistribución de los bienes sociales cuando sea necesario para cubrir necesidades básicas.
- Justicia según el mérito, de forma que los que más contribuyen a la generación de beneficios sociales deben tener una mayor proporción de los mismos, por tanto las diferencias entre individuos es su propia contribución a la generación de beneficios sociales (Bauchamp, 2001).
- El principio de la diferencia, de modo que las desigualdades sólo se pueden justificar si benefician a los más desaventajados (Rawls, 2001:123), de lo contrario son ilícitas. lo que debe estar distribuido son los bienes primarios, es decir, cosas que necesitan los ciudadanos en tanto que personas libres e iguales, Estos son: derechos y libertades básicas; libertad de desplazamiento y de elección de ocupación; poderes y prerrogativas de los puestos y cargos de responsabilidad en las instituciones políticas y económicas; ingreso y riqueza; y bases sociales de respeto a sí mismo (Rawls, 2001:177).

2. ***Igualdad de todos. Enfoque de las capacidades***: Este concepto fue introducido por Amartya Sen (enfoque neokantiano) en el que critica la teoría de la justicia distributiva por ser demasiado instrumental y plantea la idea de que la justicia está en las libertades reales que gozan los individuos.

La libertad real, defiende el autor es aquella que se representa para elegir entre modos alternativos de vivir, combinaciones alternativas de realizaciones o *haceres y estares*. Considera que el enfoque de Rawls es insuficientemente igualitario al centrarse únicamente en la igualdad de los bienes primarios. De este modo, para Sen lo importante de su concepto

de capacidad es la exigencia de examinar el valor de los procedimientos y las capacidades, en vez de atender sólo a los medios necesarios para tales realizaciones y libertades.

Otra visión de este enfoque es la proporcionada por Martha Nussbaum (2007)(enfoque neoaristotélico, idea del ser humano como libre y digno). Critica a partir de tres elementos que Rawls deja de lado: la justicia hacia las personas con discapacidad, a las relaciones internacionales y al tratamiento de los animales no humanos.

Para Rawls los individuos que participan en la elección de los principios de justicia en la posición original han de ser independientes y tener cierta igualdad de facultades, lo cual es injusto hacia las personas con discapacidad, ya que los excluye de la posición original.

También critica al contractualismo al excluir las necesidades de los discapacitados, porque concibe la justicia social como el resultado de un pacto. De ahí que el enfoque de las capacidades se centre en que el ordenamiento económico, social y jurídico es justo por facilitar a las personas las capacidades básicas para llevar una vida plena, a partir de sus necesidades y características personales, y no por un contrato.

Martha Nussbaum elabora diez capacidades funcionales humanas centrales, de modo que las personas pueden elegir. Éstas son: vida; salud corporal; integridad corporal; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; juego; razón práctica; afiliación y control sobre el propio ambiente y otras especies.

3. ***Justicia social como reconocimiento (Collins, Fraser)***: Se basa en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, y en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad. Las reivindicaciones de justicia social actualmente tienen dos sentidos (Fraser, 1997):

- El primero, relacionado con la redistribución de bienes y recursos.
- El segundo, con políticas de reconocimiento donde se acepten las diferencias de un modo amistoso, y no existan culturas dominantes.

La valoración de las minorías étnicas, raciales y sexuales intenten desarrollar un nuevo paradigma de la justicia que sitúa al reconocimiento en su centro. Fraser aboga por una integración de los aspectos integradores tanto de la redistribución como del reconocimiento.

El término reconocimiento tiene su origen en la filosofía hegeliana, como una relación recíproca, subjetiva entre personas en la que cada uno contempla al otro como su igual.

Continuando esta idea (Walzer, 1993) habla de las esferas de justicia, ya que pueden surgir desigualdades entre los que posean el poder de represión y los que no. Por tanto, más que problema de desigualdad lo es de dominación.

Las diferencias entre la justicia como reconocimiento y de justicia distributiva según Fraser son:

- Ambos enfoques tienen concepciones diferentes de injusticia: la estructura económica; o injusticias culturales relacionadas con representación, interpretación y comunicación.
- Tipos de soluciones: la redistribución piensa que es la reestructuración económica; el reconocimiento el cambio cultural o simbólico o la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas.
- Colectividades que sufren las injusticias: la redistribución cree que son las clases o colectividades (Weber); y el reconocimiento, relacionado con género, sexualidad, etc.
- De grupo: el primero, estructuras socialmente injustas que se deben abolir; frente al segundo vinculado a jerarquías de valores, que requieren reevaluar los rasgos devaluados.

Fraser abandona la separación de ambos conceptos y señala que hay una nueva cultura política donde ambos conceptos convergen a causa la aceleración de la globalización económica y debido al descentramiento del marco nacional como referencia.

4. ***Justicia como participación:*** Se refiere a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, y a su participación en la sociedad de forma activa y equitativa. De esta forma podrán alcanzar sus derechos humanos y una distribución justa de los recursos sociales. Esta idea de justicia se fundamenta en la redistribución de bienes primarios, pero también es necesario difundir otra serie de “bienes” asociados (igualdad de oportunidades, acceso al poder...).



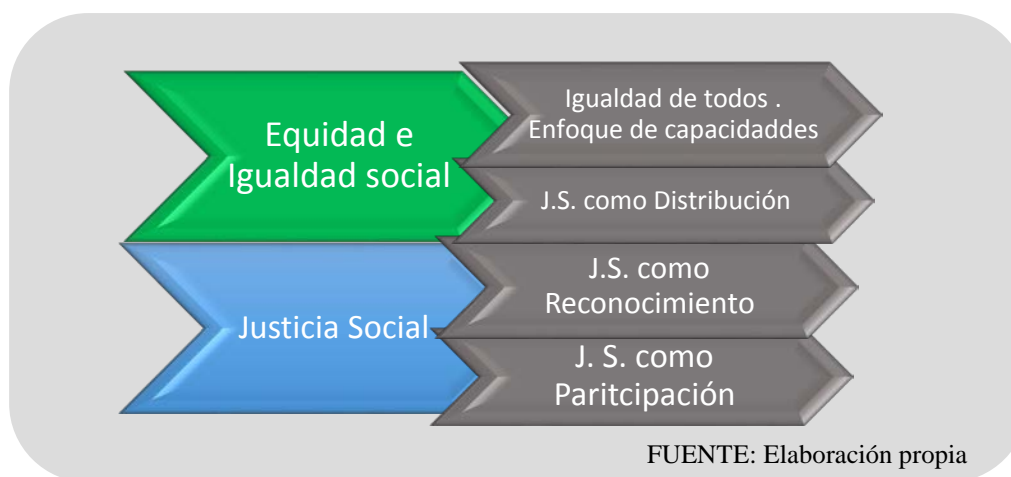
De este modo, se entiende la justicia social como un proceso que se convierte en una herramienta para lograr una justicia distributiva y un reconocimiento político.

Honneth (1997) considera que es imprescindible la participación democrática, sin esta los ciudadanos se encuentran directamente excluidos de determinados derechos otorgados por la propia sociedad. Conlleva la falta de consideración propia y de respeto hacia uno mismo, mermando la capacidad de relacionarse como un igual poseyendo los mismos derechos que los demás ciudadanos.

Para (Ibídem) existe un vínculo claro entre la ausencia de respeto y reconocimiento y la falta de participación en la comunidad y sus instituciones. Para Young cualquier enfoque sobre justicia debe estar centrado en los procesos políticos pues conllevan gran cantidad de injusticias, situando la justicia en las normas y los procedimientos de acuerdo con el lugar donde se toman las decisiones.

Subraya que el principal elemento para lograr la justicia distributiva y de reconocimiento de la diferencia se sitúa en las estructuras de toma de decisiones. Aboga por un modelo de democracia comunicativa, la participación necesita ejercerse en diferentes instituciones tanto sociales como culturales, en contextos políticos y de gobierno. Para incrementar la participación hay que mejorar las posibilidades de desarrollar una justicia de distribución y de reconocimiento. Se entiende la justicia social como participación como complemento de las de distribución o reconocimiento.

**Figura 24: Equidad e igualdad social. Distintas ramificaciones**



### 3.1.3. La Educación como derecho y la equidad social como principio integrador del sistema educativo

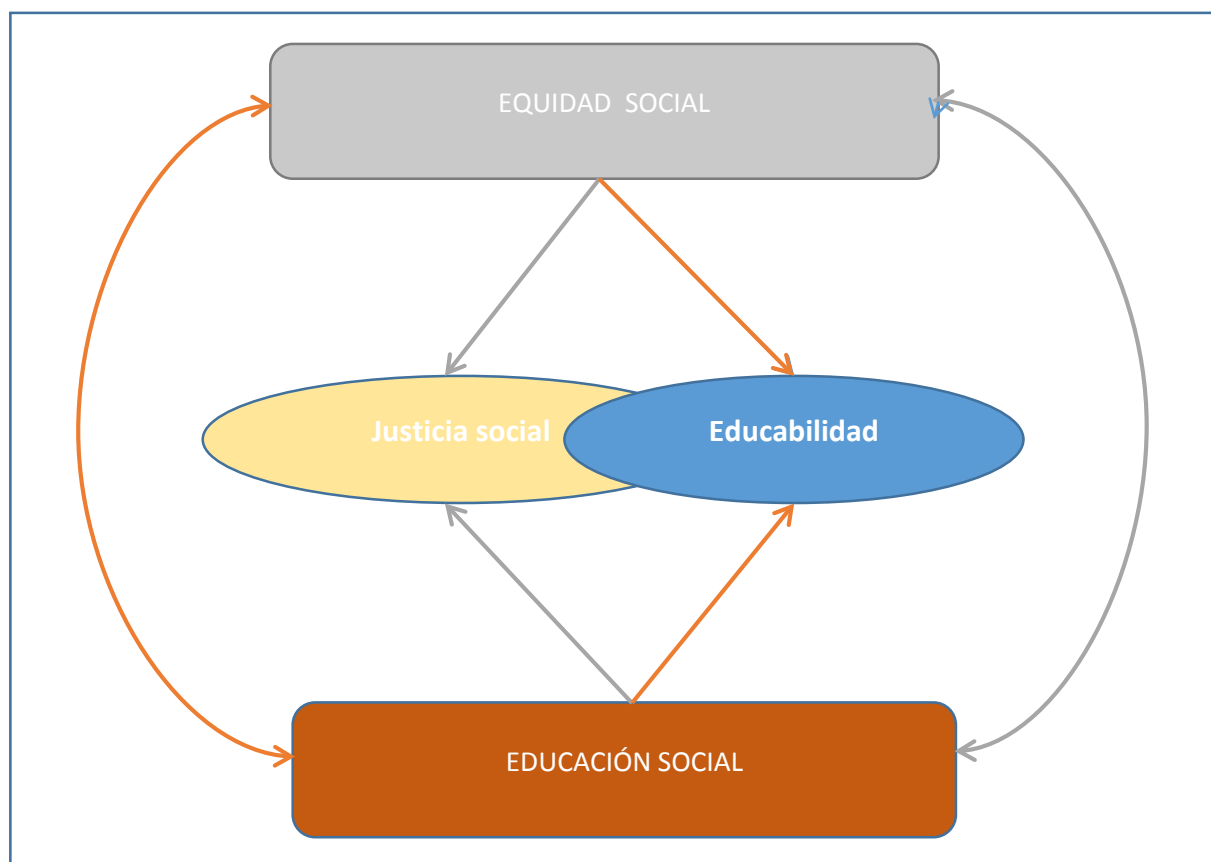
Una vez conseguida la universalización como un derecho de la población a una educación primaria tanto en España como en la mayoría de los países del mundo supuso la apertura de la educación a las clases populares, implantándose de este modo una educación común a todo el alumnado. Nació, de este modo, la escuela comprensiva, integrada o polivalente.

Sin embargo, al mismo tiempo se ponen de manifiesto las desigualdades sociales de origen: no todos los alumnos disponen *ab initio* del mismo capital cultural para acceder a la educación (Santos, 2000). El currículo común, al tratar de hacer efectiva una política orientada a expulsar de la escuela la reproducción de las desigualdades sociales y educativas, se enfrentó pronto a innegables dificultades y deficiencias.

La búsqueda de una cultura común para toda la población, la aspiración a dar una formación básica y general a todos los alumnos, la inclusión de unos contenidos y no otros, la clasificación de unas materias como comunes y otras como optativas, la necesidad de compaginar los intereses de todos los estudiantes con sus particularidades individuales, son problemas que permanecen aún, sin duda porque son consecuencia de nuevas variables a las que los poderes públicos deben hacer frente: una nueva distribución del conocimiento, unos nuevos destinatarios y unos nuevos objetivos políticos y sociales, pero también una exigencia ineludible de la equidad social, demanda por la conciencia más evolucionada de nuestro tiempo (Puelles, 2006).

Con este planteamiento podemos, inicialmente, aceptar la idea de que *“un sistema educativo equitativo sería aquel que trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad”* (Crahay y Grupe, 2003:12). Esto supone, en primer lugar, que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente.

**Figura 25: Correlación entre Equidad Social y Educación Social vinculadas a través de la Justicia Social y la Educabilidad**



FUENTE: Elaboración propia

### 3.1.3.a. Igualdad de oportunidades educativas y equidad social

Uno de los fundamentos del sistema educativo español es el principio de igualdad de oportunidades, sin embargo este principio se sitúa en el difícil equilibrio interpretativo de dos postulados constitucionales:

- El derecho a la educación del que el Estado es garante.
- El derecho a la libertad de enseñanza.

Ello indica que conseguir que exista una auténtica igualdad de oportunidades es un objetivo totalmente consensuado política y socialmente (Tedesco, 2002).

Tras más de veinticinco años de Constitución, ¿se han producido avances significativos de igualdad social a través del ejercicio del derecho a la educación?, o dicho de otra forma: ¿es el sistema educativo un instrumento eficaz de movilidad social? Todos los datos apuntan a que se han producido importantes cambios y movimientos verticales en la escala social. Simplemente, la posibilidad de estar escolarizado a no estarlo ya es un hecho determinante, aunque no totalmente suficiente. Pero no debe sobrevalorarse la escuela como factor de reforma social ya que, generalmente, reproduce las diferencias a pesar de que tenga posibilidades equilibradoras (Prats y Reventós, 2005).

Otra cuestión es cómo garantizar la igualdad de oportunidades de forma efectiva y real no implicando solamente al principio de que toda persona deba alcanzar una instrucción básica y una educación suficiente para defenderse en la vida y ejercer como ciudadano libre y con criterio. También supone que la promoción de las élites sociales (en todos los campos) se deba realizar con independencia del origen cultural y de la condición social del individuo, siempre que los méritos intelectuales lo permitan y se haya realizado el suficiente esfuerzo.

Sin embargo, nos encontramos con una realidad escolar en la que las desigualdades sociales de las que provienen un importante colectivo de escolares determinan su trayectoria en una escuela que, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige sino que legitima estas desigualdades sociales. A su vez, las propias prácticas pedagógicas y evaluativas agravan esas desigualdades iniciales. El monopolio ejercido por esta cuestión en el pasado (Boudon, 1983; Bourdieu y Passeron, 1977) induce, en los tiempos actuales, a ampliarlo a otras cuestiones más interactivas o cualitativas, relacionadas con el papel mediador de la escuela y no sólo reproductor, la sociología del conocimiento o de la experiencia escolar. Estas cuestiones se refieren al funcionamiento mismo de la escuela, que hace posible que afloren o se agudicen dichas desigualdades (Duru-Bellat, 2002).

A este respecto, contamos con una larga tradición sociológica de la que han surgido la publicación de numerosos estudios y que se centran en el análisis de las desigualdades sociales en educación derivadas de la clase social y el contexto familiar (Bolívar, 2011).

Una de las grandes transformaciones operadas entre las dos guerras mundiales del siglo XX se plasmó en la implantación de un nuevo tipo de derechos –los derechos prestacionales– (Tiana, 2007) que irán asociados a lo que hoy denominamos el Estado Social y de Derecho. El

reconocimiento de estos derechos por parte del Estado le obliga a ofrecer determinadas prestaciones que permitan un pleno desarrollo personal de los ciudadanos.

Se produce, así, entre otros, el reconocimiento a la educación como un derecho social prestacional, que se añade a la libertad de creación de centros y a la libertad de cátedra. A partir de la 2ª guerra mundial a este derecho se le dota en diversos países de rango constitucional. Una de las primeras constituciones que lo recoge expresamente es la proclamada en Italia en 1947.

Simultáneamente a la democratización política se comienza de forma paralela con la democratización en los sistemas educativos que se concretan en 3 vertientes:

- Acceso a la educación de sectores sociales anteriormente alejados de ella.
- La redefinición de los niveles educativos.
- La expansión de la educación preescolar.

Paralelamente a la extensión de las formas democrática en la sociedad española corre pareja la formación de una corriente de pensamiento en la que se irá fraguando lo que una década posterior se constituirá en la educación social (Caride, 2009: 454)... *la que los últimos años se ha confiado la posibilidad de extender el proceso educativo. [...] será una educación social informada por una pedagogía social que no se inhiba ante las necesidades y problemas sociales, que recupere la vocación socio-histórica del quehacer formativo en, con y para la sociedad integrando diferentes programas y proyectos de autorrealización personal y colectiva. Esto es así, diremos, porque la educación social tiene la obligación de convertirse en un factor decisivo para el logro de la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, en un determinante a tener en cuenta en cualquier proceso de transformación y de cambio social.*

Expresa la educación social como práctica educativa. Si bien se marcan los límites que los procesos educativos comportan, no menoscaba sus alcances en forma de horizontes sociales (Caride, 1998) la Educación Social compromete sus realizaciones con un doble y complementario propósito: de un lado, promover la inserción y participación activa de las personas y de los colectivos sociales en sus respectivos contextos de desarrollo vital; de otro, habilitar recursos, programas y actuaciones que permitan afrontar necesidades y problemas específicos de la población, que impiden, limitan o condicionan el pleno ejercicio de sus derechos cívicos y de las libertades en los que se fundamentan.

La libertad lo es hasta el extremo de poder afirmar, como lo hace Giner (2009: 457), que *no hay sociedad plenamente moderna que no posea, como uno de sus principales rasgos estructurales, un ámbito autónomo de libertades cívicas; autónomas tanto frente al poder político como frente a toda injerencia ideológica externa o de otra índole*. La igualdad, y en la medida en que muestra una mayor sensibilidad hacia las diferencias entre los seres humanos, la equidad, representan el punto de partida necesario para dedicar los mayores esfuerzos a las personas menos favorecidas de la sociedad, en los términos en que este planteamiento ha sido formulado por autores como John Rawls (2002).

En el más allá de sus posibilidades y limitaciones, sintiéndose copartícipe del interés por ensanchar las fuentes del aprendizaje (en el conocer, el hacer, el convivir y el ser), en el interior y también en los exteriores de la escuela, donde los lindes entre lo educativo y lo social se entrecruzan y confunden continuamente, situamos la Educación Social (Caride, 2003: 48); una educación en cuyas prácticas pedagógicas *late un decidido afán reivindicativo: cohesionar personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica*.

En todo caso, se considera fundamental la apertura de la educación a nuevas formas de leer las realidades sociales y sus expectativas de cambio, no sólo para lograr incrementar sus posibilidades socializadoras, sino también para estimular y potenciar el papel educador de la sociedad, de sus capacidades de renovación y transformación hacia logros que sean social y éticamente estimables. Un empeño en el que Giroux (2003:304-305) sitúa la preocupación y la esperanza de una pedagogía radical, consecuente con un proyecto político que aspire “a reconstruir la vida pública democrática, con el objeto de extender los principios de libertad, justicia e igualdad a todas las esferas de la sociedad”, a través de la que “se enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las aptitudes de una ciudadanía crítica, más que de una mera buena ciudadanía.”

### 3.1.3.b. Entre la Educabilidad, la Comprensividad y la Equidad

La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana (Flitner, 1972):

- a) Una *posibilidad*, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible.
- b) Una *categoría humana*, por cuanto se predica del hombre esta cualidad.

Entre todas las categorías humanas (*educable, perfectible, histórico y sociable*), la educabilidad ocupa un lugar de privilegio y hasta es, para muchos, la más importante en todas ellas, porque *es la condición primordial del proceso educativo*.

Por tanto, educabilidad significa una cualidad *específicamente humana* o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su:

- *plasticidad* los seres vivos o capacidad de cambio o adquisición de nuevas conductas, ya que el ser vivo es tanto más "plástico" o "dúctil" cuanto más compleja es su estructura biológica de modo que todo cuanto afecta al educando se hominiza porque el hombre lo convierte suyo mediante la vivencia.
- *ductilidad*, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo *personalizan* y *socializan*, o, la capacidad que el hombre tiene, en cuanto tal, de adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia.

Aunque la capacidad de "hacerse" o aprender no es ilimitada, el hombre es educable a lo largo de su existencia, por lo que es un ser permanentemente inacabado. Así, la educabilidad no se contempla actualmente en los términos de nativismo o ambientalismo, ni como una capacidad estática y conclusa, sino en función de la cantidad y calidad de los aprendizajes que va realizando; de ahí, el que la educabilidad no se agote en un período más o menos amplio del ciclo vital como se pensaba tradicionalmente, sino que el hombre es capaz de aprender a lo largo de toda su existencia.

Nos podemos plantear como sociedad que educa qué tipo de educabilidad construimos para Tedesco (2002a) y López Nestor (2004) plantean la idea de educabilidad, referida a las condiciones mínimas necesarias que hacen posible el proceso de aprendizaje. Estas condiciones son generadas por el entorno del individuo, en especial por la familia, que además de cubrir las necesidades básicas del individuo, debe proporcionar una serie de valores, actitudes y comportamientos favorables al aprendizaje escolar.

Desde una aproximación metodológica basada en el análisis de clase social, Lareau (1987) plantea que las clases medias y altas de la sociedad entienden que la educación es una responsabilidad compartida entre el profesorado y los progenitores, lo que genera una relación familia-escuela.

La concepción de educabilidad debe ser comprendida entonces como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y los que la escuela espera de ellos o exige. Es, en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad. *El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera* (Dubet y Martucelli, 1999:38).

En la misma línea, Pierre Bourdieu y Passeron (1977) plantean que la productividad específica del trabajo escolar se mide según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el habitus que pretende inculcar y el habitus producido por los trabajos pedagógicos anteriores (Tenti, 1994).

Por detrás de la noción de educabilidad subyace una distribución de responsabilidades, una división de tareas impuesta desde el Estado en relación con la educación de los niños, que en los hechos opera como si existiera un acuerdo entre la institución familiar y la escuela –en tanto parte del sistema educativo– en el cual a la familia le corresponde esa educación primaria sobre la cual hace pie la educación escolar formal. Es como si de algún modo la escuela estuviera expresando la siguiente idea: “Si las familias nos garantizan niños y adolescentes de determinadas características, nosotros les garantizamos una educación de calidad”. La educabilidad puede ser interpretada como el resultado de una adecuada distribución de



responsabilidades entre la familia y la escuela. Más específicamente, el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre Estado, familia y sociedad civil, y el fortalecimiento o deterioro de las condiciones de educabilidad resulta de cambios en la relación entre estas esferas, desajustes que en la vida escolar se traducen en la distancia entre lo que el niño porta y lo que la escuela espera.

La idea de educabilidad, (Néstor López, 2005: 92), *al igual que la de igualdad, no es interpretada como una premisa en el análisis de los procesos educativos, sino que, por el contrario, es pensada como una construcción social, una búsqueda que da sentido a las acciones de política social y educativa*

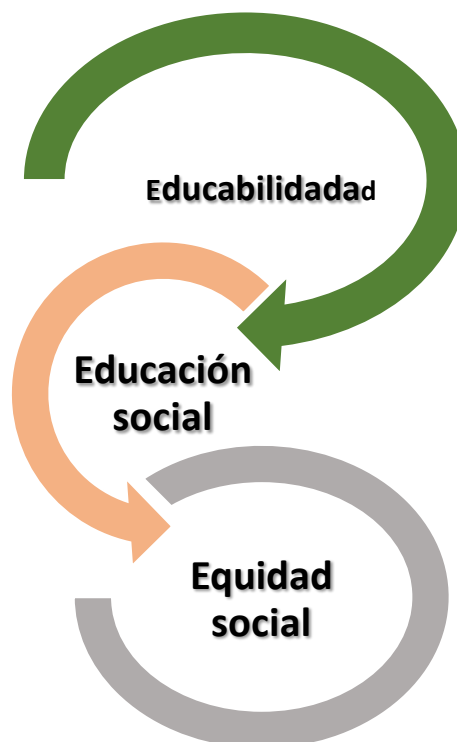
- Personal: esta característica confiere a la educabilidad la categoría de exigencia individual e irrenunciable y se genera desde la personalidad del individuo. La educabilidad es un derecho personal como individuo y como integrante de un grupo social. "Hablar de un derecho a la educación es ante todo constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo" (Piaget, 1979: 11). El derecho a la educación intelectual y moral, implica algo más que un derecho a adquirir unos conocimientos. Se trata de un derecho a forjar instrumentos espirituales extremadamente valiosos, y cuya construcción reclama un ambiente social específico no constituido únicamente de sumisión.

La educación no es tan sólo una formación, sino también una condición formadora necesaria del propio desarrollo natural.

- Dinámica: "Libertad y autoridad son dos términosineludibles en la educación. El hombre no resuelve su vida si realiza su formación encerrado en los límites de su egoísmo individual" todo lo que le rodea influye, en la constitución de su personalidad mediante la interiorización que hace de tales influjos, que contribuyen a enriquecer el desarrollo personal posibilitando que las potencialidades se conviertan en acto. Es lo que constituye el carácter dinámico de la educabilidad.
- Intencional: El ser humano es autónomo en cuanto ser individual sufre influencias heterónomas que lo elevan hasta un plano ideal. De esas influencias heterónomas dimana la intencionalidad como característica de la educabilidad. Al respecto afirma Necesaria: "La educabilidad es necesaria porque sin ella el hombre se vería privado de

posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización. Ser educable y poder llegar a ser hombre es la misma cosa" (Fermoso, 192). En la educabilidad se ubican por igual las potencialidades realizables por desarrollo natural y las realizables desde la intencionalidad del proceso educativo.

**Figura 26: Interconexión entre los tres elementos que pueden dar consistencia social y educativa al proceso formativo de la persona**



FUENTE: Elaboración propia

Cuando se analiza la comprensividad de un determinado sistema escolar se está haciendo referencia (Fernández, 2004) a un determinado tipo de institución educativa que ofrece a todos los alumnos:

- Una misma forma de enseñanza que desarrolla un currículum básico común dentro de un mismo centro.
- Una misma aula con la finalidad esencial de lograr una educación integradora que dé respuesta a las aspiraciones de igualdad de oportunidades para todos los

alumnos (Fernández, 1999) sin que ello suponga que se excluya la atención a la diversidad que existe siempre en los alumnos de una misma escuela.

- Eliminación de cualquier proceso solutivo o de segregación temprana.
- Igualdad de oportunidades formativas, culturales y sociales.
- Currículum polivalente.

Significa, además, acercar la escolarización al medio de vida del alumno en tanto, que cualquier persona en esas edades (12-16), sin que ésta dependa del contexto o características, se podrá escolarizar en esta etapa en el centro más próximo a su domicilio (Zufiarre, 2002).

En realidad, la escuela comprensiva -también integrada, unificada o única se identifica con la escuela primaria institucional ordinaria, en la que sobre un currículum común, se imparte una misma enseñanza para todos los escolares, sin dejar por ello de respetar y atender las normales diferencias individuales.

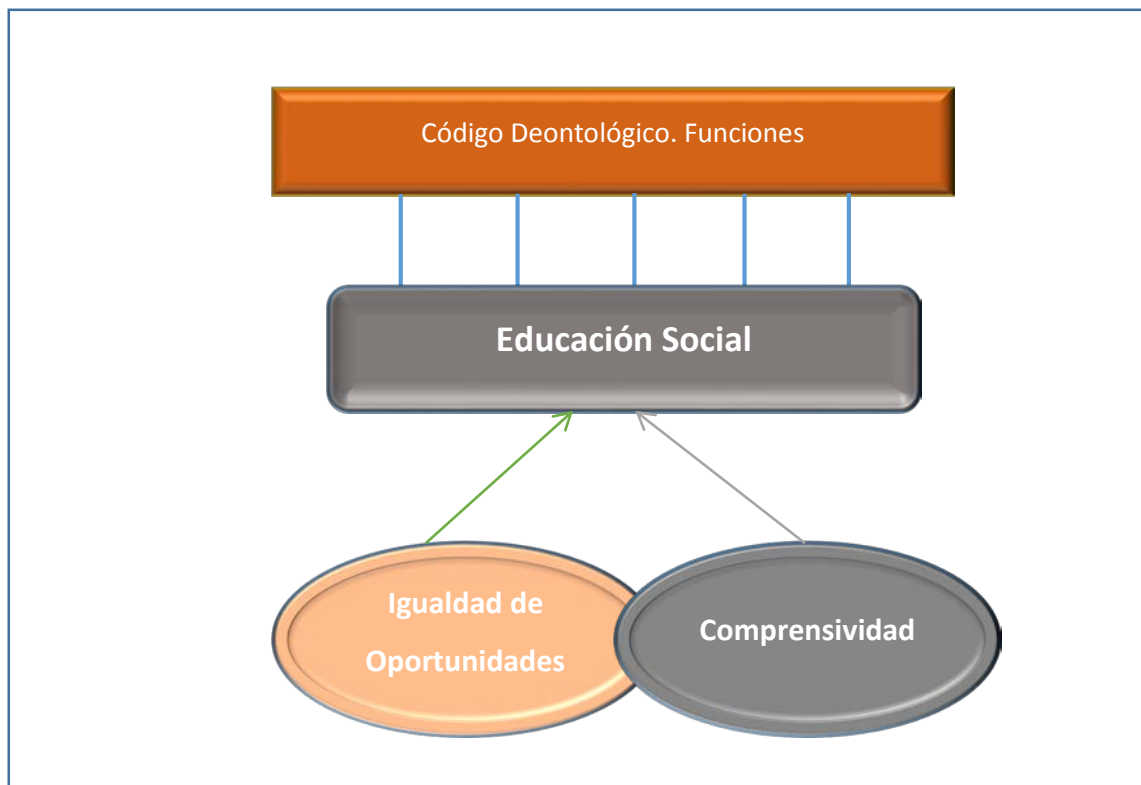
Lo que podría considerarse peculiar de la escuela comprensiva es la extensión del tipo de enseñanza común e integradora a la enseñanza secundaria, en un intento de ampliar al máximo el tiempo y las posibilidades de educación de todos los escolares, cualesquiera que sean sus respectivos puntos de partida y sus capacidades o aptitudes con respecto al desarrollo de los procesos formativos, a fin de proporcionar a todo el alumnado este tipo de educación común e igualitaria en el mayor grado posible y de retrasar también al máximo cualquier tipo de segregación, de diversificación indeseable, en la educación de los alumnos (Rey y Santamaría, 1993).

El modelo de la escuela comprensiva es el resultado de una evolución del modelo de escuela única que se difunde en Europa en el período entre guerras en la que el pensamiento político concibe a la Escuela como la *Gran Igualadora* creyendo con firmeza que a través de la ampliación y extensión del sistema educativo podrían superarse las injusticias sociales y las desventajas de clase y que se basa en la idea de proporcionar a todos los jóvenes un tronco formativo común de más larga duración que la escuela primaria. Se pensaba que con la escolaridad generalizada y obligatoria se conseguiría la igualdad de oportunidades y todos los individuos estarían en similares condiciones ante la carrera por el trabajo, el bienestar y el éxito social. Aunque dicho modelo no es el único históricamente existente, sin duda ha actuado como

uno de los referentes más claros en ese proceso de igualdad educativa; lo cual (García, 2004) no significa que no plantee una serie de problemas:

- La desigualdad en el acceso a los diversos niveles educativos por categorías sociales.
- El desigual rendimiento escolar según el origen social.
- La reproducción social a través de la educación: puesta de manifiesto en los años 70 por Bourdieu y Passeron.
- La escuela capitalista analizada por Baudelot y Establet.

**Figura 27: Relación de la Educación como Derecho y sus principios y su vinculación con la Educación Social**



FUENTE: Elaboración propia

Las reformas comprensivas de la enseñanza secundaria, por consiguiente, han reforzado la función de legitimación de la escuela obligatoria, incluida la secundaria de primer ciclo, pero, al mismo tiempo, han socavado la función de diferenciación social de los niveles afectados. Si,

en su conjunto, el sistema escolar debía seguir desempeñando esta función, las reformas comprensivas estaban llamadas a provocar como respuesta otras reordenaciones internas del mismo que le permitieran hacerlo. Pero antes de detenernos en estas respuestas, lo haremos en los efectos directos de las reformas comprensivas. Las reformas comprensivas consiguieron parte de lo que se proponían en términos de igualdad educativa e igualdad de oportunidades escolares (Fernández y Levin, 1989).

Uno de los aspectos claves para desentrañar el sentido de justicia y su relación con la igualdad viene determinado por que la idea de justicia radica en una referencia *material* a la igualdad. Ciertamente, que se dice *a cada uno lo suyo* y no *a cada uno lo mismo* de ahí que la justicia está íntimamente ligada con la igualdad porque son dimensiones racionales. Ahora bien, esta simplicidad es una apariencia engañosa, los hombres nunca son iguales; el trato igual presupone siempre lo más importante, sin fundamentarlo, presupone que se debiera tratar como iguales a los hombres que intervenga esta o aquella relación a pesar de que tanto ellos como sus circunstancias son de hecho desiguales.

### **1. Los principios que caracterizan la escuela comprensiva:**

- Escuela única para todos.
- Currículum común en la enseñanza.
- Eliminación del selectivismo o segregación temprana.
- Supresión de vías educativas de segunda categoría.
- Igualdad de oportunidades formativas, culturales y sociales.
- Currículum polivalente.

Estos principios son asumidos hoy por cualquier sistema educativo moderno, aunque la escuela comprensiva haya de pasar de una situación inicial (sus objetivos sociales de participación democrática e igualdad de oportunidades) a la preocupación por la calidad, las metodologías, la adaptación a sus objetivos y las presiones financieras (Zufiarre, 2002).

Contemplados desde el punto de vista empírico, los hombres son a la vez iguales y desiguales entre sí. Ahora bien, el problema medular de la justicia es siempre el de saber si lo esencial es la igualdad o la desigualdad, si a pesar de la desigualdad efectiva de los hombres,

éstos deben ser tratados de un modo igual; o si a pesar de una igualdad; o si a pesar de la igualdad efectiva entre ellos, deben ser tratados de un modo desigual.

El dar a cada uno lo mismo, es en modo alguno el caso ideal de justicia, sino que, por el contrario, representa la medida externa de esquematización, que resulta permitida solamente cuando no viene en cuestión el tomar en cuenta la desigualdad de las personas y de sus respectivas situaciones.

Contemplados desde el punto de vista empírico, los hombres son a la vez iguales y desiguales entre sí. Ahora bien, el problema medular de la justicia es siempre el de saber si lo esencial es la igualdad o la desigualdad, si, a pesar de la desigualdad efectiva de los hombres, estos deben ser tratados de un modo igual, o si a pesar de una igualdad; o si a pesar de la igualdad efectiva entre ellos, deben ser tratados de un modo desigual.

El concepto de equidad es más neutral que el de igualdad al tener menor carga ideológica que el de igualdad. Así para un igualitarista la equidad implica la justificación de desigualdades que se deben considerar injustificables, pues en última instancia asume la existencia de dichas desigualdades y pone el énfasis en el grado de justicia asociado a ella (Fernández y Levin, 1989).

## **2. Características del modelo comprensivo español:**

Los distintos países que han adoptado modelos comprensivos manifiestan diferencias sustanciales, pero también presentan aspectos comunes. Tales aspectos son recogidos, esencialmente, por la LOGSE:

- La integración: La escuela comprensiva o unificada, como se la conoce en su primera versión, nace como sustituta de escuelas diversificadas por sus objetivos, creencias y composición social a fin de aglutinar clases sociales distintas.

Hoy día el marco de integración se ha ampliado a otros conceptos y, en el caso de nuestro país, se ha adaptado al artículo 27 de la Constitución, que sitúa en igualdad de condiciones el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. De este modo se entiende por integración:

- la unificación escolar de los distintos sexos o coeducación;

- la inserción en los centros del alumnado que requiere una especial atención (Art. 3.5), o de aquellos que pertenecen a grupos sociales o culturales distintos (Arts. 36 y 37).

La versión europea de escolarizar a los alumnos de una zona en una misma escuela se recoge sucintamente en la presente Ley (Art. 65.1), si bien ya había sido tratado con anterioridad en la LODE.

- Formación común o única para todos los alumnos a lo largo de la enseñanza básica - de ahí también el nombre de escuela unificada-, con un currículo básico, común y polivalente, es decir, humanístico, científico y tecnológico (Arts. 4.2, 6.1, 12 y 20). Sólo en los dos últimos cursos se deja abierta la posibilidad de diversificar el currículo con materias optativas para los alumnos.

Por currículo básico se entiende no sólo los mismos objetivos, materias y contenidos para todos los alumnos, sino también los criterios de evaluación para cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (Art. 4.1).

Como consecuencia de la obligatoriedad, por una parte y de la formación única, por otra, resulta lógico que al finalizar los estudios obligatorios la titulación sea única, aspecto que, sin embargo, en la LOGSE está muy matizado (Art. 22.2).

- Falta el cuerpo único que algunos sectores del profesorado, con razón, ha echado de menos, y que cerraría la lógica correspondiente a la formación y evaluación unificada del alumno. Con todo, la Ley da un paso importante al reducir a tres los cuerpos docentes: el de maestros, el de profesores de Secundaria y el de profesores técnicos y especialistas de Formación Profesional (Adicional 10).
- La optatividad o diversificación del currículo, que caracteriza la comprensividad en algunos países, entendiendo por tal la posibilidad de elecciones optativas distintas por parte de los alumnos.

### **3. Comprensividad y diversidad:**

La escuela obligatoria y gratuita es la escuela de todos; por tanto, es la escuela de los alumnos diversos, donde cada cual, con arreglo a sus capacidades, necesidades e intereses, ha de encontrar una respuesta educativa, a la vez, comprensiva e individualmente diversificada.

La opcionalidad no altera ni deja de alterar por sí misma la concepción del saber escolar como algo acabado que debe ser transmitido por un profesor omnisciente a un alumno ignorante en un contexto de actividad organizado según la voluntad del primero.

Pero hay otras formas y otros espacios para atender a la diversidad además de las opciones. No son alternativos, sino complementarios; pero tampoco secundarios, sino tal vez prioritarios.

En primer lugar, es posible organizar actividades libres que puedan ser formativas sin por ello traducirse en evaluaciones, notas y expedientes.

En segundo lugar, la atención a la diversidad, como la libertad de elegir, no es algo que deba tener lugar entre las materias, sino también dentro de ellas. Debemos poner en pie, mecanismos que permitan a los alumnos tener una relación activa con el objeto de su trabajo, y más concretamente con la determinación del mismo; dicho más brevemente, negociar con ellos los programas.

En tercer lugar, debemos extender ese mismo razonamiento de la esfera de lo colectivo, representada por el alumnado en su conjunto y por su participación, a la esfera de lo individual, representada por cada alumno concreto y por su autonomía personal. No hay división posible del currículum en dos partes, una de las cuales atendería a lo común mientras la otra haría lo propio con lo diverso (la primera constituida por las asignaturas obligatorias y la otra por las optativas, por ejemplo). Lo común y lo diverso deben ser atendidos, aunque sean por vías diferentes, desde todos y cada uno de los componentes del currículum. Cualquiera que sea el componente formalmente común de la enseñanza, hemos de tener presente que se ofrece como objetivo a alumnos muy diversos.



### 3.1.4. Equidad social y políticas educativas

La extensión progresiva de la duración de la escolaridad ha motivado que la igualdad se plantee, en primer lugar, en el acceso de toda la población a todos los niveles de escolaridad obligatoria, especialmente en la etapa de Educación Secundaria, la cuestión de la equidad se ha centrado en las desigualdades de éxito, ya sea porque no adquieren la correspondiente titulación como porque son desviados a itinerarios profesionales con menor valor social.

La igualdad de oportunidades en la escuela se redirige, entonces, a la igualdad de oportunidades para acceder a las diversas posiciones sociales, en función del medio sociocultural de origen (Coleman et al., 1996). La paradoja de nuestra situación actual es que, a pesar del incremento de inversión educativa en casi todos los países, continúan persistiendo las desigualdades educativas y, en algunos casos, incluso han aumentado.

Los sistemas educativos actuales, como la propia sociedad están organizados, en torno a una cierta ética utilitarista, que toma como natural, para el funcionamiento de todo el sistema, la existencia de un porcentaje de fracaso escolar (Bolívar, 2011: 45).

La equidad de los sistemas educativos puede evaluarse por medio de un sistema de indicadores. Por su congruencia con el discurso sobre la equidad que desarrollamos en este trabajo es interesante el sistema de indicadores que ha elaborado un equipo interuniversitario (Lieja, Borgoña, Roma, Cardiff, UNED y Lovaina), dentro del marco de la teoría de la justicia de Rawls, aunque teniendo presentes otras teorías (utilitarismo, Walzer, Sen). Los miembros de este equipo proponen agrupar la equidad en tres grandes grupos, como se puede observar en las columnas de la siguiente Tabla:

- a) *Desigualdades entre individuos*: distancia entre competencias adquiridas entre los mejor y peor situados.
- b) *Desigualdades entre grupos*: como muestra del principio de igualdad de oportunidades así como de la independencia de esferas de Walzer (1983).
- c) *Individuos según el umbral de equidad*: nivel por debajo del que no hay equidad, en relación a sus competencias, nivel educativo. De los tres grupos, sin duda el más relevante es el segundo.

**Tabla 4: Sistema de indicadores sobre la equidad de los sistemas educativos europeos**

	Desigualdades entre individuos	Desigualdades entre grupos	Individuos según el umbral de equidad
<b>A. Contexto de desigualdades de educación</b> 1. Consecuencias individuales de la educación 2. Desigualdades económicas y sociales 3. Recursos culturales 4. Aspiraciones y sentimientos			
<b>B. Desigualdades del proceso de educación</b> 1. Cantidad de educación recibida 2. Calidad de educación recibida			
<b>C. Resultados internos - Desigualdades de educación</b> 1. Competencias cognitivas 2. Desarrollo personal 3. Carreras escolares			
<b>D. Resultados externos - Efectos sociales y políticos de las desigualdades de educación</b> 1. Educación y movilidad social 2. Beneficios de la educación para los desfavorecidos 3. Efectos colectivos de las desigualdades			

FUENTE: Adaptación de Bolívar (2011, pág. 45)

Además se determinaron como criterios estructuradores los siguientes:

- a) Entre los bienes distribuidos por el sistema educativo deben dispensarse aquellos en los que la equidad de la distribución importa a las personas.
- b) Es necesario medir no solamente las desigualdades de los resultados de la educación sino también las que se sitúan en torno al sistema educativo y las que afectan a los procesos de enseñanza mismos.
- c) Importa aprehender las injusticias ligadas a la vida escolar, como la manera en que son tratados los alumnos por la institución, así como otros agentes.
- d) Los indicadores han de tener en cuenta igualmente los efectos sociales y políticos de las desigualdades escolares.
- e) Identificar los juicios de los ciudadanos sobre la equidad del sistema educativo actual y los criterios en que se basan dichos juicios.

**Tabla 5: Recogida de Bolívar (2011) a su vez inspirada en Meuret (1977) y Crahay (2003)**

Tipo igualdad	Objeto	Supuesto	Principio	Estrategias
<b>1. Igualdad de oportunidades</b>	Carrera escolar.	Capacidades naturales y condicionantes sociales.	Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos	Suprimir factores que impiden la <i>igualdad de acceso y compensar</i>
<b>2. Igualdad de enseñanza</b>	Calidad de la enseñanza.	Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales.	Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional.	Escuela <i>comprehensiva y currículum común</i> en la etapa obligatoria.
<b>3. Igualdad de conocimiento y éxito escolar</b>	Conocimiento y competencias	Potencial de aprendizaje extensible y modificable.	Todos pueden alcanzar las competencias básicas	Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa.
<b>4. Igualdad de resultados (individual y social)</b>	Efectos de la educación	Características individuales de motivación y cultura diferentes.	Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia.	Adaptación curricular y educación especial.

La finalidad de las políticas educativas tiende a reducir las desigualdades en educación. A su vez, como muestra la Tabla II, la igualdad se concreta en el acceso, en el currículo y en los resultados. En este sentido tenemos:

### 3.1.4.a. Igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades (Roemer, 1998) plantea dos enfoques:

- a) Destinar acciones y recursos compensadores cuantos sean posibles para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones.
- b) No discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales.

Si este segundo es obvio, el primero —como política de igualdad de oportunidades— merece una conceptualización. Se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona, por ejemplo, el origen familiar, pero que afectan a sus posibilidades; no

así aquellas de las que es responsable, por ejemplo, el esfuerzo. Así, se deberían asignar los recursos:

*...de manera que el nivel alcanzado por una persona para conseguir los resultados que se buscan refleje únicamente su esfuerzo y no sus circunstancias. ...La política que yo propongo es aquélla que procura los resultados tan iguales como sea posible para todos los individuos que hagan el mismo esfuerzo, sean los que sean sus circunstancias (Roemer, 1998: 22).*

Si bien premiar el esfuerzo o mérito puede ser un modo para salvar los condicionamientos externos, evitando que éstos contribuyan a la exclusión, responde a una igualdad de oportunidades meritocrática en unos casos, liberal en otros. El problema de esta conceptualización es que el propio esfuerzo o mérito no es independiente de otros condicionamientos sociales. Es, pues, una igualdad formal, entendida como una “carrera abierta a todos los talentos”. En su lugar Rawls (1979), como veremos posteriormente, defiende una “justa igualdad de oportunidades”, donde el talento no debe ser tenido en cuenta. Van Parijs (1993:73), comentando de modo acertado a Rawls dice: *La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riqueza y que, a talentos y capacidades iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación.*

Si bien, Roemer (1999) considera que todo alumno podría entrar en las carreras más prestigiosas, a condición de que sus resultados, fruto de su esfuerzo, se lo permitan; desde Rawls (2002) esto no satisfaría los principios de la justicia, dado que no todos los individuos estarían en una situación similar, lo que requiere políticas compensatorias. La lógica escolar, por su propio funcionamiento hace que emerjan nuevas desigualdades. De hecho, a medida que se eleva el nivel de escolarización de la población, las diferencias entre grupos sociales no se han reducido. Esto conduciría a cuestionar los valores mismos en que se asienta la lógica del funcionamiento escolar. Como dice en su estudio Marie Duru-Bellat (2002:29): *“Los sociólogos deberían admitir que la igualdad de oportunidades, que constituye una de las bases de su ética y sus rutinas profesionales, no es más que una de las formas de la justicia, que merece ser discutida, tanto como la noción paralela de mérito”.*

El modo en que llegue a implementarse la igualdad es dependiente de cada política educativa, a su vez congruente con una ideología y con una determinada teoría de la justicia. Que todos tengan las mismas oportunidades depende de qué características de los individuos (como el talento, el mérito, el esfuerzo, la riqueza, etc.), son moralmente arbitrarias para la educación y, por tanto, debía eliminarse, o no influir, en una igualdad de oportunidades. Siguiendo a Rawls (1979:87 y ss.), Fernández Mellizo (2003) identifica cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades:

- a) El primero, el sistema de libertad natural, es *la negación de la igualdad de oportunidades*. Este tipo de igualdad de oportunidades, defendido por ideólogos neoliberales, tales como Hayeck, Friedman y Nozick, se opone a cualquier acción redistributiva del Estado. Todas las características, incluida la riqueza familiar, son relevantes para alcanzar un determinado nivel educativo.
- b) *La igualdad de oportunidades meritocrática*: se centra en que el origen social no debe condicionar la carrera escolar, sino sólo el mérito, entendido como el talento y el esfuerzo de cada uno, que debe ser tenido en cuenta. La escuela democrática de masas, de hecho, suele basarse en el mérito dentro de una carrera hacia el éxito escolar (Dubet, 2004). Pero una escuela justa no puede basarse únicamente en el mérito, sino en el éxito de cada uno, especialmente de los más débiles.
- c) *La igualdad de oportunidades universal o igualitaria* se corresponde con una socialdemocracia, defendiendo que todos los estudiantes deben ser tratados por igual— independientemente de su talento o riqueza— y recibir la misma educación.
- d) *Igualdad de oportunidades compensatoria*, propia de la socialdemocracia progresista, aboga por acciones directas, a través de la discriminación positiva para compensar a los desfavorecidos. Sería un ejemplo de este tipo de igualdad la propuesta de Rawls (2002). Los individuos peor dotados por encontrarse en desventaja deben ser objeto de especial atención, con medidas compensatorias.

Aunque la política educativa puede ser una mezcla de estos conceptos, para simplificar, podemos distinguir entre dos grandes ideologías políticas, la conservadora y la socialdemócrata. Una política socialdemócrata considera que la igualdad de oportunidades tiene que ir más allá de la meritocracia, como defiende la política republicana, compensando así las desventajas o

las necesidades educativas especiales en función de una ciudadanía social, no sólo civil y política. Además, casi todas las políticas educativas suelen distinguir entre la educación obligatoria y la postobligatoria, nivel este último donde la igualdad universal o la compensación dejan de tener el mismo papel, aunque un socialdemócrata mantendría que las desventajas sociales deben ser también compensadas en la educación superior.

De acuerdo con la Tabla 5 los cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades se dividirían, según las tradiciones de pensamiento político, entre conservadores y socialdemócratas. Las políticas educativas de uno u otro signo implementan estas ideologías en el diseño de un sistema educativo. Así, una educación comprehensiva, donde se retrasa la división de los estudios, posibilita que el origen social influya menos en la diferenciación educativa.

No debemos de entender que el mejor instrumento para luchar contra las desigualdades es la política de igualdad de oportunidades, ya que no advertimos que una consecuencia imprevista de esta política es precisamente la de multiplicar la efectiva desigualdad resultante. Esto es consecuencia del estado de austeridad y recortes que se han producido en estos últimos años (Gil, 2013).

Para Dubet y Dur-Bellat (2004) la desigualdad social presenta dos dimensiones distintas, aunque relacionadas entre sí:

- la desigualdad de las posiciones sociales que pueden llegar a ocuparse en una estructura o sistema social (desigualdad entre los trabajadores titulados y los trabajadores manuales).
- la desigualdad entre las condiciones de origen desde las que se inicia la competición para alcanzar dichos puestos a ocupar, diferencias entre las familias autóctonas y las familias inmigrantes...

Para reducir la desigualdad social, podemos apostar por igualar tanto las condiciones de salida (igualdad de oportunidades) como las metas de llegadas (igualdad de posiciones). Lo ideal sería tratar de igualar ambas a la misma vez, en la línea de origen y en la de llegada. Pero ante la imposibilidad de satisfacerlas simultáneamente, se prioriza una sobre otra.

Sin embargo, asegura François Dubet (2011) que la política de igualdad de oportunidades, por progresista que parezca y bienintencionada que sea, genera efectos imprevistos y

contraproducentes, de tal modo, que en lugar de reducir la desigualdad de las posiciones de llegada, lo único que logra es favorecer e impulsar la movilidad social entre unas y otras consiguiendo como resultado que se hagan cada vez más desiguales.

La política socialdemócrata trata de reducir la este tipo de desigualdad entre los puestos de llegada mediante la política fiscal que redistribuye progresivamente la renta. Mientras que la política liberal trata de reducir la desigualdad entre las líneas de salida mediante las políticas de acción afirmativa y discriminación positiva (cuotas, becas, rentas de inserción etc.): es la política de igualdad de oportunidad.

Manifiesta Enrique Gil (2013) que en estos tiempos de ajuste presupuestario y devaluación de rentas la aplicación de estas medidas se ha tornado insuficiente y deficitaria para las rentas más bajas.

#### **3.1.4.b. Igualdad de enseñanza**

La educación es uno de los principales instrumentos para el logro de la igualdad entre los sexos y de la potenciación del papel de las mujeres en la sociedad. En términos generales, según informe de evaluación de la Plataforma de Acción de Beijing, en el mundo se ha producido una mayor toma de conciencia de ello.

La educación en igualdad de oportunidades para niños y niñas y la importancia de la educación en la no-violencia, la tolerancia y la corresponsabilidad, favoreciendo la participación directa de las familias, la importancia de educar a niños y niñas en el principio de igualdad de oportunidades y ofrecer a las nuevas generaciones una educación no sexista para alcanzar un clima exento de actitudes discriminatorias, mediante programas que se reflejen en el proyecto educativo de centro, programas de coeducación y divulgar experiencias coeducativas, promuevan una convivencia basada en la igualdad entre los sexos y el respeto a la diversidad en especial en lo que se refiere a niños y niñas con discapacidad, inmigrantes y minorías étnicas, presten especial atención en la utilización de lenguaje no sexista y en la aparición de textos e imágenes no estereotipadas en el material que producen, concienciar a las familias para que apoyen a sus hijas e hijos en la elección de su futuro profesional desde una perspectiva exenta de estereotipos sexistas.

Por su parte, la igualdad de enseñanza se dirige a proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todos los alumnos, que un modelo comprensivo puede garantizar mediante no sólo un currículum común, sino también en unos centros y profesorado formalmente equivalentes.

Cabe entender la enseñanza como la interacción de profesores, estudiantes (incluidos estos entre sí) y contenido, en un determinado entorno. Pretender una calidad de enseñanza con pretensiones de igualdad implica cuidar estos cuatro elementos para que pueda darse una productiva interacción.

Una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal; de otra parte, con un currículum y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente (Escudero, 2002). Como sabemos por la teoría de la mejora escolar, si el núcleo son “buenos aprendizajes” de todos los alumnos, esto supone, en un primer nivel, contar con estrategias de enseñanza, contenidos del currículum y el desarrollo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos; en uno segundo con buenas escuelas con un conjunto de procesos y, en último, con un marco de política educativa que lo potencie. Antes de entrar en una discriminación positiva es preciso cuidar que la oferta formativa, en centros, medios y profesorado, sea idéntica para todos.

Sin duda, el marco normativo desarrollado en las Naciones Unidas y en la Unión Europea desde finales del siglo XX, y por su implementación, en nuestro propio sistema constitucional configura un derecho a recibir una educación en igualdad que contribuya a la superación de los estereotipos sexistas y en definitiva a garantizar la preparación y formación para la consecución de una ciudadanía que ejercita los derechos y libertades en todos los ámbitos políticos, económicos, social y cultural en plena igualdad entre los géneros.

El reto en estos momentos está en garantizar la aplicación práctica y efectiva de los distintos mecanismos y medidas concretas para conseguir que las Administraciones educativas tanto a nivel nacional como autonómico lleven a cabo políticas y actuaciones más incisivas de cara a coadyuvar la eliminación del fenómeno estructural y universal de la desigualdad entre mujeres y hombres.

Del efectivo desarrollo, aplicación, eficacia, seguimiento, evaluación y mejora de todas las medidas legislativas y de las distintas acciones de las Administraciones e instancias implicadas en el proceso educativo a nivel internacional y, especialmente, nacional y



autonómico dependerá una efectiva superación de los roles y estereotipos masculinos y femeninos que todavía hoy están generalizados en todos los ámbitos de nuestro sistema educativo. Sólo entonces habremos garantizado una educación que preparará a las niñas y niños y chicas y chicos de hoy a compartir todos los aspectos de la vida del mañana en plena igualdad. De ahí que la educación en igualdad y para la igualdad entre los géneros constituya el gran reto para la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres en el siglo XXI.

Asimismo, el Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en abril de 2000, adoptó el Marco de Acción de Dakar, manifestando un compromiso colectivo para actuar y cumplir los objetivos y finalidades para 2015, señalándose expresamente entre tales objetivos la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para el año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento, comprometiéndose los Estados para su consecución a aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas.

#### **3.1.4.c. Igualdad de conocimiento y éxito escolar**

Incluso aunque la escuela pudiera tratar a todos los alumnos de manera enteramente igualitaria, en el caso de alumnos con necesidades especiales o en situaciones de desventaja no haría más que consagrar o reforzar sus desigualdades de partida (De Puelles, 2006). Cualquiera que sea el origen, biológico o social, una *indiferencia a las diferencias* reforzaría dichas desigualdades. Se impone, pues, una justicia distributiva, que tenga en cuenta dichas desigualdades reales para *compensar* todo lo que escapa a la responsabilidad individual. Es el principio de *discriminación positiva*.

Se han adoptado distintas políticas de *educación compensatoria* desde el momento mismo de entrada a la escuela. Si bien hay que adoptar paralelamente medidas sociales en el medio familiar, también sabemos que hay formas didácticas y curriculares para aminorar la distancia y compensar: optimizar el tiempo escolar, estudios dirigidos, estabilidad y calidad de los

equipos educativos, etc. Al fin y al cabo hay ejemplos de buenas prácticas educativas y buenos centros (Santos, 2009).

No obstante, al menos presentan tres limitaciones (Dubet y Duru-Bellat, 2004:109; Dubet, 2004b:546):

- a) Los dispositivos, como enseña la experiencia, siempre tienen una influencia limitada y no consiguen alterar de modo sensible el juego de la producción de desigualdades escolares.
- b) La justicia distributiva encuentra siempre fuertes resistencias por parte de los defensores del modelo meritocrático para asegurar eficazmente la reproducción de sus ventajas competitivas;
- c) Los grupos sociales peor posicionados, que serían los que debieran defender esta orientación, no suelen estar capacitados para hacer oír su voz y defender las políticas compensatorias.

Una escuela democrática que proponen Apple y Beane (1997) es un proceso siempre inacabado de construcción social que se desarrolla en torno a dos líneas de trabajo complementarias:

- a) La creación de estructuras y procesos de participación para la toma de decisiones que configuren la vida de la escuela.
- b) La construcción de un currículum básico y democrático.

Un sistema educativo escuela en igualdad es aquella en la que su currículum como fuente de conocimiento se aproxima al consenso y a la igualdad (Marchesi y Martín, 1998).

Construir un currículum básico y obligatorio desconsiderando las culturas intrasociales es injusto, por discriminatorio, e inadecuado, porque no conseguirá integrar a los grupos sociales cuya cultura no esté incluida en dicho currículum (Torres, 1991).

La injusticia se hace más patente cuando esos grupos son numéricamente mayoritarios en cualquier sociedad. Consideremos, por ejemplo, el caso de la clase social. Toda sociedad está constituida por diferentes grupos, estratos o clases sociales cuyo origen radica básicamente en

el tipo de trabajo que realizan y la renta que perciben por ello. De tal modo, que sus condiciones de vida configuran una identidad cultural característica.

Tenemos un reto muy importante, asegura Amador Guarro (2000), que consiste en desvelar con suficiente claridad las diferencias culturales que, debidas a las diferencias de clase o de género, deberían incluirse en el núcleo cultural básico y, por consiguiente, en el currículum básico y obligatorio, a pesar de los numerosos estudios descriptivos realizados hasta la fecha, en este sentido, creo que aún queda por decidir, por consensuar, los aspectos culturales que deberían formar parte de ese núcleo cultural básico y, por tanto, aprendidos por todos los ciudadanos y ciudadanas en su período de socialización, es decir, en la etapa de la escolarización obligatoria, en la que se adquieren los aprendizajes básicos para la vida.

Lo que significa que la mayor parte de la población se caracteriza por una cultura manual o provenir de dicha cultura. Sin embargo, la cultura hegemónica es, sobre todo, académica e intelectual. Y el currículum básico y obligatorio —sobre todo antes en la EGB y actualmente en la ESO— también (Torres, 1991).

En ese sentido, a la mayoría del alumnado le va a resultar muy difícil progresar con dicho currículum, con lo que los índices de fracaso escolar están asegurados y problemas de complejidad variada, en especial de disciplina, de convivencia y de efectividad metodológica para resolver estos desajustes curriculares.

De igual modo, a gran parte de la ciudadanía le va a resultar extraño el núcleo cultural básico que ha adoptado para todos esta sociedad, lo que puede suponer su marginación cultural e indirectamente económica. Todo ello, no deja de ser una injusticia con gran dosis de cinismo, porque, a medio plazo, los sectores marginados serán responsabilizados de no haber aprovechado las oportunidades que les brindó el sistema educativo, sin que se reconozca nunca que fue el propio sistema quien les indujo a esa situación (Guarro, 2005).

Cuando profundizamos en la concepción de la escuela democrática nos referimos, pues, a una institución comprometida con el desarrollo de las personas, no con su selección (Santos, 2000). Estamos interesados en destacar la función social de la escuela en términos de la justicia social, de la compensación de desigualdades culturales para evitar el enfrentamiento entre sus diferentes grupos, clases, comunidades, etc., sobre todo si esa sociedad garantiza unas condiciones de vida dignas y unos cauces democráticos para seguir mejorándolas porque en una sociedad injusta, donde las diferencias de todo tipo son insalvables, sería esencialmente

injusto, e incluso cínico, siquiera plantear estas ideas. En este sentido, queremos señalar la distancia que aún existe entre una gran parte de nuestras escuelas públicas y las escuelas democráticas a las que nos referimos. Distancia que afectaría tanto al ámbito de la participación en los procesos de toma de decisiones como al tipo de currículum que desarrollan.

En lo que se refiere al currículum, no es difícil constatar la identificación de la mayoría del profesorado con la cultura hegemónica de nuestra sociedad. No es de extrañar, ya que hemos sido socializados en esa cultura, aceptándola como la única válida y valiosa para ser transmitida y enseñada, y no somos conscientes de la imposición que supone para muchos sectores sociales su transmisión acrítica (Guarro, 2005).

En la enseñanza primaria —cuyo currículum prescrito induce al profesorado a contextualizar la enseñanza y el aprendizaje en el ambiente del alumnado, incorporando sus peculiaridades y profundas diferencias y, por tanto, no debería haber ningún problema para avanzar en la integración cultural— encontramos, sin embargo, algunos indicadores de que la situación no se está desarrollando adecuadamente.

El uso masivo del libro de texto como único material y como única propuesta de desarrollo del currículum está suponiendo, en la práctica, la negación de esa contextualización e integración cultural. Al margen de simplificaciones ingenuas acerca del uso del libro de texto, queremos señalar que, con relación al tema que nos ocupa, es posiblemente uno de los indicadores más claros del modo en que se está abordando. El libro de texto tiene dos características que lo convierten en un material poco recomendable para contextualizar la enseñanza e integrar las diferencias culturales presentes en cada centro y en cada aula.

En primer lugar, porque es un material curricular cerrado, es decir, sobre el que el profesorado tiene pocas posibilidades de introducir cambios que permitan su adaptación a diferentes contextos. Así, cuando habla del barrio, por ejemplo, lo hace de un determinado tipo de barrio que coincide con el modelo típico de la zona urbana del casco viejo: parques para que la gente pasee y los niños jueguen sin peligros, multitud de servicios, seguridad, confortabilidad, etc. ¿Cuántos de nuestros niños viven en barrios de este tipo? ¿Qué pasa por la mente de un niño o de una niña que ha de aprender lo que es un barrio según ese modelo y cuya realidad le muestra otro barrio que en nada se parece a aquél? (Fernández Enguita, 1999).

En segundo lugar, porque el texto está construido con un lenguaje cuyos códigos están muy elaborados y el nivel de simbolización y, por tanto, de abstracción muy altos, y cuyas

adquisiciones son metas de la enseñanza primaria. Para los niños que provienen de hogares con una cultura similar a la que transmite el libro de texto, no existe demasiada dificultad para aprender de ellos. Sin embargo, para la mayoría del alumnado cuyo origen social y cultural no coincide con dicha cultura, las dificultades para aprender son enormes, de tal forma, que más que ayuda se convierten en verdaderas barreras insalvables. Porque la escuela da por hecho que todo el alumnado posee las claves para su uso y aprovechamiento, a pesar de que su enseñanza y aprendizaje se encuentran entre las metas a lograr a lo largo de la etapa, pero en realidad sólo una pequeña parte del alumnado las posee (Santos, 1994).

Y ahí comienzan los pequeños fracasos que acabarán por descabalar a la mayoría del alumnado del proceso de aprendizaje propuesto y, consecuentemente, de una buena escolarización. Otro indicador muy claro es la infrautilización del medio como principal recurso didáctico (Guarro, 1999).

**Figura 28: Adaptada de Amador Guarro (2005:19). Los valores como eje que articulan la dimensión de la cultura escolar**



Al margen de cuestiones relacionadas con la responsabilidad civil del profesorado, la utilización del medio socionatural en el que vive el alumnado como uno de los principales recursos no forma parte de la cultura de nuestras escuelas, salvo honrosas pero raras excepciones, quizás porque exige cambios metodológicos y de organización del currículum que chocan con tradiciones casi insalvables. Iniciar los procesos de aprendizaje a partir de las experiencias del alumnado y de las situaciones que ofrece el medio en el que viven exigiría una metodología más participativa, más activa y manipulativa, más atenta a los problemas del alumnado que del profesorado y de la materia; una metodología en la que el profesorado no tiene porqué ser la única referencia ni la única autoridad, ni el texto el punto de partida sino, en todo caso, el de llegada.

Los valores como la dimensión de la cultura escolar que cumple la doble misión de ofrecer una visión clara y concreta de los compromisos que asume una escuela democrática, lo que le permite orientar mejor sus actuaciones al tiempo que le sirve para facilitar la necesaria coherencia de esas actuaciones y que lleguen a ser lo más eficaces posibles con el apoyo de todos los agentes. Porque cuando una escuela se reconstruye para ser justa necesita sacar el máximo rendimiento a todos sus recursos humanos y materiales, ya que los retos que asume sólo se pueden afrontar desde la máxima coherencia y eficacia.

Es preciso, por ello, que todas las dimensiones de su cultura se reconstruyan desde una misma visión de lo que se quiere conseguir pues la incongruencia no sólo debilita su eficacia, también genera obstáculos artificiales en el proceso de escolarización obligatoria, además de los que resultan inevitables.

Una escuela democrática exige de todos sus miembros un compromiso con algunos valores que también den coherencia y sentido a sus actuaciones individuales, porque, si bien es cierto que la propuesta cultural que ofrece a su alumnado debe ser institucional, la realización de esa propuesta se desarrolla a través de las actuaciones de todos y cada uno de sus miembros (Guarro, 2005).

Por tanto, estamos hablando de un nivel de compromiso que trascienda la mera declaración de adhesión a esos valores, nos referimos a una organización que tanto institucional como personalmente actúa (se orienta, piensa, analiza, planifica, realiza, valora, reconstruye) en función de esos valores. Por otra parte, los valores característicos de una escuela democrática tienen que ser una especificación en el ámbito educativo (y más concretamente en el sistema

escolar) de los valores o principios básicos de una sociedad democrática, es decir, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Teniendo en cuenta todo ello esos valores serían (González y Escudero, 2000):

- La universalidad de la educación.
- La garantía de una buena educación para todos.
- El antideterminismo social, cultural o personal.
- La responsabilidad moral y personal.

#### **3.1.4.d. Igualdad de resultados escolares y sociales**

Dubet y Duru-Bellat (2004) plantean que las desigualdades escolares dan lugar, también, a nuevas desigualdades sociales, si bien se ha investigado hasta la saciedad sobre cómo las desigualdades sociales influyen y condicionan los resultados escolares, sin embargo, no se ha producido de la misma manera en cómo las desigualdades escolares tienen efectos sociales, siendo, en concreto, esta situación una manifestación e incluso lo podríamos considerar un laboratorio de la justicia social y escolar de una sociedad.

Efectivamente, se ha investigado muy poco en esta área escolar por la complejidad de aportar estudios y datos con un índice de validez de relevancia y trascendencia para que sean significativos, de hecho, una medida del llamado “fracaso escolar” son las consecuencias escolares, sociales y laborales que tiene para los alumnos que no están habilitados por no haber tenido la preparación adecuada, es un ejemplo paradigmático de esta situación. Un alto porcentaje de fracaso escolar tiene su origen directo en las carencias económicas, sociales y culturales que sufren determinados grupos de población. Los estudios que analizan la influencia social en el acceso a la educación ponen de manifiesto que los alumnos que viven en peores condiciones sociales tienen más probabilidad de estudiar menos años y de estar situados en grupos de alumnos con valoración más baja: aulas cuyos alumnos tienen menos nivel académico, grupos especiales o sin calificación final reconocida (Marchesi y Martín, 1998).

Una igualdad en los resultados, en especial para los desfavorecidos. Por una parte, el *output*, es los resultados medios obtenidos por los alumnos; por otra, el *outcome*, es el rendimiento social de los estudios o diplomas obtenidos, que se expresa en acceso al empleo,

acceso a estudios superiores, etc. Si no se tiene los mismos resultados, esto significa que las condiciones sociales impiden que los beneficios de la educación estén distribuidos proporcionalmente conforme a las contribuciones y, a la larga, estarán menos incitados a obtenerlos sabiendo su menor rendimiento (Crahay et al., 2003). En cualquier caso, ofrecer vías o itinerarios que tengan escasa utilidad social o posibilidad de empleo iría contra la igualdad de resultados.

Esto difiere del planteamiento que realiza Roemer (1999), quien considera que una vez que se han establecido las compensaciones necesarias para que todos tengan las mismas oportunidades en educación, las diferencias se deberán a discrepancias en los niveles de esfuerzo que cada individuo realiza y no a sus circunstancias. Sin embargo, Antonio Bolívar (2005) explica que el problema de esta concepción está en que el propio esfuerzo de los alumnos no es independiente de otros condicionamientos sociales.

**Figura 29: Políticas educativas y las diversas formas de presentarse la igualdad**



FUENTE: Elaboración propia



Por su parte, dado que la escolarización es un proceso continuo que opera con diversos mecanismos de selección, la igualdad puede ser vista desde cuatro dimensiones (Farrell, 1997, 1999):

- Igualdad de acceso: esta igualdad de acceso se ha logrado en los países desarrollados, pero, en tanto la escolarización se prolonga, las desigualdades se difieren hasta el final, por ejemplo en el caso al acceso a la secundaria superior.
- Igualdad de supervivencia: también denominada *sustainability* o *survival*, se refiere a las probabilidades de que los alumnos permanezcan, sin abandonar antes de terminar, a lo largo de toda la etapa o ciclo escolar, sin diferencias entre grupos sociales.
- Igualdad de resultados: se llega a esta situación cuando los resultados son igualitarios, cuando todo alumno, cualquiera sea su origen social, tiene la probabilidad de aprender las mismas cosas en un nivel determinado.
- Igualdad de consecuencias o beneficios de los resultados se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización.

El interés de la propuesta de Joseph P. Farrell (1999:162) es la distinción entre los resultados, *output* y los beneficios de dichos resultados, *outcome*.

Un modelo pensado para la masificación y el ejercicio sistemático de intentar “llenar cabezas vacías” desde la uniformidad de los ritmos de aprendizaje; un modelo apto para homogeneizar la cultura que imparte y condenar a la categoría de “fracasados” a los incapaces de seguir su estándar de cultura y de rendimiento o de progresar a su ritmo de funcionamiento. Este modelo ha convertido en éxito propio el fracaso de un número de alumnos certificando sus desigualdades de aprendizaje, un sistema escolar así carece de la flexibilidad necesaria para atender las demandas sociales y educativas propias de una alta diversidad cultural, social y económica de una población escolar heterogénea, proveniente de familias con ninguna o con grandes carencias de diversa índole.

Desarrollar una escuela a la medida, ajustada a las características individuales, según la fórmula de Claparède (1920), es el sueño repetido por quienes consideran absurdo enseñar lo mismo en el mismo momento, mediante los mismos métodos, a unos alumnos muy diferentes

entre sí. La LOE propone incrementar las oportunidades educativas de los individuos y colectivos desfavorecidos y con singularidades notorias, desarrollando programas compensatorios con el fin de reducir sus déficits severos.

La equidad en el sistema educativo implica tener que identificar una igualdad fundamental en torno a la cual estructurar un proyecto educativo que permita romper los determinismos del pasado, eliminar los “callejones sin salidas” e igualar las condiciones de la integración social.

M. Demeuse (2007), uno de los especialistas europeos en la equidad de los sistemas educativos, defiende este concepto sobre el de igualdad y destaca cuatro principios que compiten por imponerse en el mundo educativo:

**Tabla 6: La igualdad en sus cuatro acepciones**

<b>IGUALDAD</b>	
<b>En el acceso</b>	Un sistema es equitativo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a él.
<b>En los medios de aprendizaje</b>	Un sistema educativo equitativo pone el énfasis en las estrategias pedagógicas y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas.
<b>En los logros</b>	En los sistemas educativos todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, deben obtener los mismos resultados.
<b>En la relación</b>	Un sistema educativo es equitativo en el reparto social es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega.

En el preámbulo de la LOE se señala *Es necesario entender a la diversidad y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera*, pero es el título II, artículos 71 al 82, donde desarrolla cómo quiere promover la equidad educativa:

**Tabla 7: La LOE aúna diversidad y equidad**

<b>Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)</b>	Principios y recurso.
	Necesidades educativas especiales (NEE).
	Alta capacidad intelectual.
	Integración tardía en el sistema educativo español.
<b>Compensación de la desigualdades</b>	Persona, grupos y ámbitos territoriales en situaciones desfavorables.

En nuestro sistema educativo todavía dista mucho de que la equidad sea una realidad. Alcanzar un sistema educativo en el que calidad y equidad sean esenciales, además del incremento presupuestario y las recomendaciones de la ley, reclama otras aportaciones como las siguientes:

- Desarrollo de programas de intervención precoz, especialmente destinados a los niños desfavorecidos. Su carencia obligará a adoptar medidas correctoras posteriormente.
- Afianzamiento de los vínculos entre la escuela y la familia, ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos.
- Mejora de la calidad del profesorado adaptando su perfil profesional a las nuevas necesidades, reconociendo la importancia de su labor y la dificultad de su tarea, e incentivando su responsabilidad y esfuerzo adicional en atender a los más desfavorecidos.
- Potenciación del tiempo dedicado a la acción tutorial individual, especialmente en Secundaria, así como del departamento de orientación con el reconocimiento del orientador de infantil-primaria.
- Creación de equipos docentes multiprofesionales, incorporando nuevos profesionales con el educador social, capaz de establecer programas integrales de acción socioeducativa y de organizar y dirigir el departamento de social que estaría por crearse.

Lo que sucede en el aula, obviamente, afecta a la equidad; pero las relaciones entre la escuela, los padres y la comunidad también importan.

Expresado por el entonces consejero de educación en el libro *libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos*, 2007).

El gobierno sea del signo que sea apuesta por equidad, por dar más apoyos y recursos a quienes más lo necesitan. Perseguimos la igualdad de oportunidades que nada tiene que ver con el igualitarismo, que busca lo mismo para todos, sin exigir esfuerzo alguno, porque creemos que la exigencia y el fomento del esfuerzo en la enseñanza obligatoria son la verdadera garantía de la igualdad de oportunidades.

La escuela debe facilitar el acceso a la cultura y al saber de todos los niños, debemos de ser conscientes de que si en los colegios no se enseña y no se exige esfuerzo para aprender, los más perjudicados serán quienes menos medios tienen, porque a ellos sólo la escuela puede proporcionarles un futuro mejor.

- Becas.
- Ayudas para comedor.
- Ayudas para libros de texto.

Al examinar la concepción de equidad vinculada al fenómeno de la educación surgen dos cuestiones: por un lado, la educación puede analizarse como un elemento necesario para que se logre la equidad social y, por otra parte, es menester estudiar qué implica la existencia de equidad en el ámbito educativo (Formichella, 2011).

Con respecto al primer punto, y en función del análisis presentado en la sección anterior, puede deducirse que la educación adquiere un papel central en todas las visiones: en el caso del paradigma “welfarista” la educación puede verse como un elemento que hace aumentar la utilidad de los individuos; por su parte, en los enfoques que proponen la igualdad en los bienes o recursos, la educación puede pensarse como un activo más a ser igualado entre los individuos; por último, en relación con las ideas referidas a la igualdad en las oportunidades, dado el rol que tiene la educación en el desarrollo de las personas, queda claro que la misma es un componente necesario para hacer que estas se encuentren en un mismo punto de partida (cierto nivel de educación mínimo es requerido para equiparar las oportunidades).

### 3.1.5. Implicaciones de la equidad educativa y su relación con el sistema educativo a través de sus políticas educativas

Hasta en épocas relativamente recientes la escuela fue, como sabemos, una institución reservada a determinadas élites sociales, hasta la promulgación en 1942 de la Carta de la Infancia, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, o de la Carta de los Derechos del Niño y de la Niña de 1959, no encontraríamos una declaración explícita del derecho de todos los niños y niñas, sin restricciones a la educación.

Pero más allá de las declaraciones de principios, este derecho se suele reconocer y aplicar de manera efectiva a partir del momento en el que en cada Estado se promulgan leyes que determinan la obligatoriedad de la enseñanza y se disponen los medios suficientes.

La meta de hacer efectiva una educación de calidad desde la equidad para todos se apoya en el marco legislativo que da pie a un caudal normativo que discurre por la LOE, la última ley de educación publicada en España, basado en los organismos internacionales, desde la OCDE a la UNESCO.

Si en los años 50 y 60 se extiende por Europa el modelo de la enseñanza comprensiva, en los 80 y 90 dicho modelo empieza a cambiar. En España, primero la LOGSE y más recientemente la LOE recogen el principio de atención a la diversidad, que no consiste únicamente en lo que podríamos denominar “la atención a los más diversos”, sino que constituye un principio central de todo el sistema educativo.

La Unión Europea está realizando un gran esfuerzo para la mejora de los sistemas educativos. También España se ha incorporado a ello.

El caudal normativo que discurre por la LOE está basado en los organismos internacionales, desde la OCDE a la UNESCO, que quieren hacer efectiva una educación de calidad desde la equidad para todos.

La equidad se instaura en la LOE como fin respondiendo a la demanda del Consejo de Europa: *“deben intensificarse las reformas para asegurar unos sistemas de educación y formación de alta calidad, que sean eficientes y equitativas”* (Bruselas, 2006).

El posicionamiento sobre la equidad en la educación española cabe diferenciar entre el liberal-conservador y el socialdemócrata (Calero, 2006). Desde el primer enfoque, se basa de una parte en la equidad según la elección y de otra en la cultura del esfuerzo. Este primer elemento se ha proyectado en la LOCE introduciendo itinerarios en el segundo ciclo de la ESO (en concreto con la inclusión de un itinerario “tecnológico”, que separaba al alumnado entre las ramas vocacionales y una académica, tendencia a romper notablemente el principio de comprensividad) y, también, sobre la importancia que se otorga a la capacidad de elección de las familias entre los centros públicos y privados. El segundo elemento tuvo también un claro reflejo en la LOCE, que introdujo la repetición de curso con más de dos asignaturas suspendidas y, también, una PGB (Prueba General de Bachillerato). Esta prueba suponía doblar el filtro de acceso a la educación superior ya que además de la PGB, un estudiante debía superar las pruebas específicas de acceso a cada centro.

Desde posiciones socialdemócratas, los elementos relativos a la equidad que se potencian en los diseños de sus políticas, tienden más hacia el igualitarismo, pero sin olvidar la presencia de la libertad de elección que está matizada por el principio de programación y los centros privados concertados son considerados, al menos en teoría, como pertenecientes a una red única integrada, de centros sostenidos con fondos públicos que deben atender a regulaciones idénticas. Por este motivo el proceso de dualización, por el que se profundizan las diferencias entre centros públicos y centros privados concertados, es contemplado con especial preocupación desde posiciones socialdemócratas; la diferente incidencia de la inmigración sobre los dos tipos de centros (y como las clases medias buscan refugio en los centros privados concertados) ha agravado este proceso, que es considerado como uno de los obstáculos principales a la equidad desde la socialdemocracia.

En la década de los 70 la política educativa está marcada por la tensión entre las ideologías liberal e igualitaria, que en diferentes momentos han conseguido imponerse con mayor o menor intensidad en el diseño y ejecución de las políticas.

La LGE supuso un avance importante en la consolidación de la escuela de masas en España. Inspirada en principios meritocráticos, estableció la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica hasta los 14 años y desarrolló un programa de formación profesional muy reducido y una financiación escasa. Además es la que proyectó el régimen de conciertos con los centros privados y posteriormente no tuvo desarrollo reglamentario.

La LODE (Ley Orgánica de Derecho a la Educación), de 1985 es la primera norma básica aplicada efectivamente después de la transición democrática. Su orientación es claramente igualitaria. Se enfatiza la responsabilidad del sector público en la provisión de servicios, si bien reconoce la existencia de una red dual.

La siguiente gran norma básica, la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo) de 1990 se reforma en profundidad el sistema educativo: se extiende la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, se da carácter educativo al nivel entre 0-5 años y se reforma la Formación Profesional, intentando dignificarla.

La LOPEG (Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares) de mejorar el nivel medio de los conocimientos y, por ello, pretender desarrollar una “cultura del esfuerzo” por medio del incremento del número permitido de repeticiones de curso. Además se establecen tramos de edad entre los 15-16 con el objeto de proporcionar una mayor flexibilidad, adaptándose a las necesidades individuales; se reduce por tanto, el nivel de comprensividad implícito en la LOGSE.

En 2004 se establece una moratoria para la aplicación del calendario de la LOCE. Los puntos directamente relacionados con la equidad:

- Énfasis en la etapa de educación infantil como elemento de prevención de las desigualdades.
- La sustitución de los itinerarios del 2º ciclo por un modelo más flexible de diversificación curricular.
- Impulsos de programas integrales de compensación educativa en zona o centros de atención preferente, tendentes a prevenir el fracaso escolar y apoyar un trabajo eficaz con el alumnado con mayor riesgo de desventaja social.

La LOE (Ley Orgánica de Educación), aprobada por el gobierno en la primavera de 2006, establece en su preámbulo que uno de los tres principios que la presiden trata de “mejorar el nivel educativo de todos el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto”.

En el preámbulo de la LOE se señala *Es necesario entender a la diversidad y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera*, pero es el título II, artículos 71 al 82, donde desarrolla cómo quiere promover la equidad educativa.

En el capítulo I del Título Preliminar asigna al principio de equidad la capacidad de garantizar la “igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación” de modo que “actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

El concepto de calidad educativa o “calidad para todos” acuñado por la UNESCO surge con fuerza en el contexto de los objetivos a alcanzar por parte de los sistemas educativos europeos con el fin de intentar resolver el efecto de las desigualdades en el entorno escolar.

Al comienzo del año 2000, el debate mundial en materia de educación ya identificó el vínculo necesario e ineludible entre equidad educativa y calidad de la educación, haciendo estéril desde entonces cualquier toma de posición que conlleve disociar el objetivo de perseguir ambas conjuntamente. Más aún, se concluye a menudo que una mayor equidad mejora la calidad.

Según Tiana (2007) se ha producido un cambio en los modos de selección social a través de la educación: podríamos decir que de la selección por exclusión del sistema educativo se ha pasado a la selección en el interior del propio sistema, es decir, hasta que no ha tenido lugar una amplia democratización educativa, los procesos de selección se realizaban por exclusión del sistema, dejando a ciertos sectores sociales al margen. Quien accedía a los niveles superiores del sistema educativo tenía asegurado un futuro social.

Podemos, inicialmente, aceptar la idea de que un sistema educativo equitativo sería aquel que trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad (Crahay, et. al. 2003).

Los sistemas educativos (Bolívar, 2005) actuales están organizados, como la propia sociedad, en torno a una cierta ética utilitarista que toma como natural, para el funcionamiento de todo el sistema, la existencia de un porcentaje de fracaso escolar. No obstante, en este trabajo me centraré, más bien, en teorías, éticas alternativas que, además, puedan proporcionar bases para luchar contra el fracaso escolar, como la “justicia como equidad” de Rawls.



El alargamiento progresivo de la duración de la escolaridad ha hecho que la igualdad se plantee, en primer lugar, en el acceso de toda la población a todos los niveles de escolaridad obligatoria. Tras este objetivo cumplido, la cuestión de la equidad se ha centrado en las desigualdades de éxito, ya sea porque no adquieren la correspondiente titulación como porque son desviados a itinerarios profesionales con menor valor social. La igualdad de oportunidades en la escuela se redirige, entonces a la igualdad de oportunidades para acceder a diversas posiciones sociales, en función del medio sociocultural de origen.

La paradoja de nuestra situación actual es que, a pesar del incremento de inversión educativa en casi todos los países, continúan persistiendo las desigualdades educativas y, en algunos casos, incluso han aumentado.

Al examinar la concepción de equidad vinculada al fenómeno de la educación surgen dos cuestiones (Formichella, 2011):

- a) la educación puede analizarse como un elemento necesario para que se logre la equidad social,
- b) es menester estudiar qué implica la existencia de equidad en el ámbito educativo.

Con respecto al primer punto puede deducirse que la educación adquiere un papel central en todas las visiones:

- en el caso del paradigma “welfarista” la educación puede verse como un elemento que hace aumentar la utilidad de los individuos
- en los enfoques que proponen la igualdad en los bienes o recursos, la educación puede pensarse como un activo más a ser igualado entre los individuos;
- por último, en relación con las ideas referidas a la igualdad en las oportunidades, dado el rol que tiene la educación en el desarrollo de las personas, queda claro que la misma es un componente necesario para hacer que estas se encuentren en un mismo punto de partida (cierto nivel de educación mínimo es requerido para equiparar las oportunidades).

En relación a qué implica la equidad en el ámbito educativo, la pregunta a responder es: ¿Cuándo existe equidad educativa?

Este interrogante apunta a determinar qué aspecto de la educación se toma en cuenta para analizar su *igualdad* y, por ende, llegar a una definición de la equidad educativa en función del mismo, luego, ¿cuál es la base de información adecuada para evaluar la equidad educativa?, ¿qué criterio igualador elegir? tiene que ver con consideraciones subjetivas respecto a qué cuestión es más valorada a la hora de igualar a las personas. En este trabajo se elige la concepción de Amartya Sen para estudiar la equidad educativa, debido a que este autor se focaliza en cómo prevenir las inequidades. Dado que los individuos en edad escolar son niños o adolescentes, es decir que están atravesando las primeras etapas de sus vidas, la prevención aparece como una herramienta más interesante que la compensación posterior.

Madoka Saito (2003) hace una consideración especial con respecto a la posibilidad de adaptar la concepción de equidad basada en las capacidades de Sen a los niños. Destaca que muy pocos negarían que los niños necesitan de sus padres, maestros, adultos de la sociedad en general, para poder elegir cómo vivir sus vidas; entonces, bajo esta premisa la aproximación de las capacidades de Sen no podría aplicarse a individuos que no estuvieran totalmente maduros para tomar decisiones por ellos mismos. En este sentido y con relación a la educación, cita a White (1973), quién afirma que si se le da a un chico la posibilidad de elegir qué cosas aprender y cuáles no, es probable que falle y deje de formarse en cuestiones que necesitará en su vida.

### **3.1.5.a. Igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencias: John Rawls**

A partir de la publicación de la teoría de la justicia distributiva (Rawls, 1971), el papel que debe jugar la educación se sitúa en el centro de los debates aunque él, inicialmente, no incluye el ámbito educativo, sin embargo, sí lo hacen otros autores (Meuret, 1999, Connell, 1993).

Rawls no concede un lugar propio a la educación al no figurar entre los *bienes sociales primarios* pero en relación con el segundo principio de justicia manifiesta explícitamente de una equitativa distribución de la educación, además del papel que le reconoce en la construcción y en la formación de una ciudadanía para convertirse en una sociedad bien ordenada.

En este sentido, la aplicación de su teoría de la justicia tiene consecuencias de sumo interés, acarreando planteamientos nuevos, sobre todo en relación con la equidad educativa, exclusión o medidas compensatorias (Bolívar, 2005).

La idea de igualdad equitativa de oportunidades que es el segundo principio que desarrolla (Rawls, 2002: 74):...*suponiendo que haya una dotación de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todos las partes de la sociedad debe de haber las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados.*

La sociedad debe establecer *iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia*. Es decir, dos personas dotadas de voluntad y talento similar deberían tener las mismas oportunidades de éxito escolar. Otro asunto es que las desigualdades sociales o escolares puedan falsear la justa igualdad de oportunidades, al generar en los alumnos diferencias de voluntad en el éxito escolar: interés, voluntad esfuerzos, hábitos...

Rawl (1971) defiende, que una teoría de la justicia no puede anular ni los talentos naturales ni las contingencias o desigualdades sociales, que van a incidir en la estructura política, económica y social. Lo que sí debe es partir de ellas para contrarrestar sus efectos. Siendo las desigualdades hechos inevitables, lo que debe hacer una teoría de la justicia es intentar corregirlos para que los que se benefician sean los más desfavorecidos (Caballero, 2006).

La situación de desventaja se aplica en relación a los *bienes primarios* como condiciones y medios que las personas necesitan para desarrollarse con autonomía como ciudadanos.

Rawls entiende la educación como un derecho social básico para el desarrollo de las personas libres e iguales y como institución social necesaria para crear condiciones para el desarrollo social de los ciudadanos.

El *principio de diferencia* establece que las desigualdades existentes no son permisibles si no contribuyen al beneficio de los menos aventajados. No cabe, pues, una mera igualdad de oportunidades ya que deben resultar beneficiados los miembros menos aventajados de la sociedad. Mientras que el principio de igualdad equitativa de oportunidades se aplica primariamente a las desigualdades de origen social, este segundo “principio de diferencia” lo hace tanto a las desigualdades sociales como a las naturales, referidos a las diferencias de inteligencia o de talento (Rawls, 1979:126):

*No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad. Igualmente, problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez por las cuales no puede pretenderse crédito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí.*

Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar o premiar a las personas por la suerte o desgracia en que ha nacido, y, por tanto no ha elegido. Al contrario debe tender activamente a contrarrestarlo: *...una sociedad justa debe tender, en lo posible, a igualar a las personas en sus circunstancias, de modo tal que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad* (Gargarella, 1999: 40).

Una sociedad con instituciones justas no puede permitirse ser indiferente a las situaciones de desventaja. Es más, salvada la libertad y la igualdad equitativa de oportunidades, debe luchar contra ellas. Se trata de abogar por una alternativa política que posibilite que cada uno sea responsable de su propio destino. De hecho, su noción de justicia supone que no se puede permitir que las personas resulten beneficiadas o perjudicadas por circunstancias ajenas a su voluntad. Los hechos arbitrarios han de ser combatidos, igualando las circunstancias de modo que las posibles diferencias dependan en exclusiva de las elecciones y responsabilidad individual (Bolívar, 2005).

Rawls quiere distinguir su principio de diferencia, que aboga redundar en beneficio de los menos aventajados, del principio de compensación, según el cual las desigualdades naturales o de nacimiento deben ser compensadas (Rawls, 1971: 123): *con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad. Conforme a este principio podrían aplicarse mayores recursos para la educación de los menos inteligentes que para la de los más dotados, al menos durante ciertos periodos de su vida, por ejemplo, los primeros años escolares.*

Si el principio de diferencia apoya las políticas de “discriminación positiva” este último va más allá. La compensación permanece interna al sistema escolar, equidad interna, sin tener en cuenta los efectos sociales y políticos de la distribución de la educación, equidad externa. Si

bien la exigencia de compensación es uno de los elementos de su concepción de la justicia, no es un principio fundamental (Bolívar, 2005).

*El principio de diferencia asignaría más recursos, digamos en la educación, de modo que mejoraría las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos. Nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable en la sociedad. Sin embargo, esto no es razón, por supuesto, para ignorar y mucho menos para eliminar estas distinciones. Más bien, lo que es posible es configurar la estructura básica de modo tal que estas contingencias operen en favor de los menos afortunados,* (Rawls, 2002: 124).

Planteadas de este modo, en relación con la igualdad de oportunidades, Rawls (2002) va más allá de una distribución igual de recursos, para entrar en una compensación a personas que tienen déficits de recursos por factores que no entran en su control, naturales o sociales, nacimiento o familia en que han nacido. Además de no discriminación, es preciso, pues, compensar las deficiencias para que las reglas de juego puedan ser las mismas e iguales para todos.

Cabe resaltar, que aportar recursos adicionales para los alumnos con necesidades educativas especiales no es solidaridad, como en algunas formulaciones se tiende, sino de estricta justicia. La solidaridad viene a compensar las insuficiencias de la justicia, pero no puede sustituirla. En este caso, sería pretender situar la caridad en lugar de la justicia que, a pesar de lo que signifique o contribuyan a la mejora de las situaciones, por ser acciones puntuales suelen quedar como paliativas cuando no *parches*. Primero es reclamar el cumplimiento de unos principios de justicia y después, solo allí donde no llega, se tendrá que recurrir a la solidaridad (Caballero, 2006).

Por ello, Dubet y Duru-Bellat, (2004: 111) abogan por introducir el *principio de diferencia* dirigido a alumnos más débiles: *constituye sin duda la figura más capaz de contrarrestar la crueldad del modelo meritocrático de igualdad de oportunidades*

### **3.1.5.b. Educación como una de las esferas de justicia: Michel Walzer**

El tema de la justicia Walzer, (1993) lo plantea como un conjunto de esferas correlacionadas en función de la igualdad, en una visión democrática y pluralista de la sociedad. Incide en la necesidad de independencia entre esferas. Si bien las injusticias en el

interior de cada ámbito han de ser combatidas, nuevas injusticias surgen cuando las desigualdades producidas en una esfera implican desigualdades en otra. Desde esta perspectiva un sistema justo es el que asegura una cierta independencia entre esferas. En este sentido el sistema escolar está lejos de funcionar como un universo autónomo, puesto que, además de las esferas del poder o situación económica en los destinos escolares, hay una articulación entre escuela y destino social.

Su aportación principal es que la justicia consiste en impedir que las desigualdades que existen en una *esfera social* contaminen aquéllas que prevalecen en otras esferas, en este caso concreto, la educación, por lo que las desigualdades educativas deben ser independientes de las desigualdades observadas en otros ámbitos económicos o políticos (Navarrete, 2012).

Un sistema justo, entonces es aquel que asegura una independencia entre las diversas esferas, también en sentido inverso, por ejemplo que las diferencias educativas condicionan las desigualdades sociales, como cuando la falta de títulos escolares condiciona la situación de los individuos (Bolívar, 2005).

Destacamos que Michel Walzer (1993) parte de una crítica a la idea de igualdad, pues de toda situación de igualdad surgirán desigualdades, que será preciso reprimir y de dicha represión surgirá una desigualdad entre los que posean el poder de represión y los otros. El problema se plantea ya que no es desigualdad sino dominación. Lo que la justicia requiere es que ningún bien social pueda servir de medio de dominación.

Ello supone que los bienes que pueden posibilitar la dominación son aquellos con los que se pueden adquirir otros bienes, riqueza, poder, educación. La “igualdad simple”, es decir, el hecho de que todos posean la misma cantidad de estos bienes es imposible. Esto demanda una “igualdad compleja” es decir, la independencia entre estos bienes, entre sus “esferas”, como que el dinero no pueda dominar la educación. No existe un criterio único para efectuar la distribución de bienes y servicios con justicia.

En nuestro caso la educación es un bien social distintivo y propio...*que requiere de un conjunto independiente de procesos distributivos... y los esquemas distributivos simplemente no pueden reflejar los esquemas de la economía y del orden político, pues los bienes en cuestión son distintos. Indudablemente, la educación siempre respalda una forma específica de vida adulta y el llamado de la escuela a la sociedad, el llamado de una concepción de justicia educativa a una concepción de justicia social, es siempre legítimo* (Walzer, 1993: 209).

La educación necesita de una igualdad simple: la que consiste en el dominio de una educación básica, de la que todos los ciudadanos tienen necesidad. En esta educación básica, la equidad demanda la igualdad de resultados. Además,...*no puede hacerse depender su educación de su posición social o de la capacidad económica de sus padres* (Walzer, 1993: 217). Esta educación de base exige la adquisición de competencias comunes, mientras que pasada esta fase, la educación releva la igualdad compleja y las desigualdades educativas pueden ser toleradas (Bolívar, 2005).

### **3.1.5.c. Igualdad en las capacidades: Amartya Sen**

El edificio analítico y normativo lo levanta Sen sobre la base de dos ejes:

- a) Critica a la corriente utilitarista por reduccionista, tanto en la concepción de las motivaciones de las personas como en la propia concepción de la utilidad.
- b) Completa la obra de John Rawls, del que critica su insensibilidad ante las distintas capacidades de los individuos para transformar los bienes primarios en funcionamientos. Lo más llamativo de su defensa de la igualdad es que la realiza en términos de libertad.

Frente a un igualitarismo ingenuo hay una diversidad o heterogeneidad en los humanos, así como una multiplicidad de variables desde las que juzgar la igualdad (Sen, 1995:13): *las consecuencias de pasar por alto estas diferencias entre los individuos, de hecho, pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual pueda resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable.*

Existen diversas variables para analizar la igualdad y todas las teorías éticas son igualitarias en algunas las mencionadas variables:

- Ingresos que la persona obtiene a través de diversas formas de producción.
- Riqueza material e inmaterial.
- Felicidad o el grado de equilibrio y convivencia con su existencia.
- Libertad que despliega en las actuaciones de su vida.

- Oportunidades conquistadas u ofrecidas a través de los distintos medios y recursos que dispone.
- Derechos adquiridos y por conquistar.
- Recursos disponibles.
- Bienes elementales para una existencia digna.

Sen desde su enfoque de la igualdad en la capacidad considera que lo más importante es tener la oportunidad real para alcanzar aquello que valoramos. Eso es libertad, por tanto, las instituciones deben ser evaluadas en el espacio de las capacidades que permiten a la gente hacer aquello que valora. Los medios, como los recursos, y los bienes básicos, aumentan la libertad para alcanzar nuestros objetivos, pero una igualdad en los medios no supone una igualdad en la libertad, puesto que hay otros factores involucrados en esa libertad, de ahí que el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo.

Lo importante es la capacidad de la persona para convertir los recursos en libertades, lo que varía de una persona o grupo social a otro. La igualdad se corresponde con las capacidades básicas de una persona, que vienen dadas por las distintas competencias que se pueden alcanzar. Los individuos deben disponer de capacidades iguales para realizar los modos de ser que tienen razones para valorar. La igualdad educativa se centra, pues, en las capacidades fundamentales que son prerequisites para funcionar como una persona autónoma en la sociedad. Esto nos lleva a situar la igualdad en los funcionamientos de tal modo que *...la capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valora las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evolución de la igualdad y de la desigualdad* (Sen, 1995:17).

La capacidad por definición es el conjunto de funcionamientos que una persona puede alcanzar. Esto mide la libertad para elegir entre distintos modos de vida y realizarse. Esta evaluación es muy diferente a los enfoques tradicionales por lo que la igualdad de oportunidades pasa a ser igualdad de capacidades.

Sen pone en el primer plano el proceso mediante el cual se consiguen las metas que pretendemos alcanzar no el logro en sí de esas dichas metas.



### 3.1.5.d. Igualdad curricular: Raewyn Connell

La escuela no tiene derecho a inmiscuirse en cuestiones de bienestar social pues su función es enseñar (Connell, 1993: 19). Sin embargo, se viene planteando cuestiones en relación a quién sirve la escuela, el instituto o el propio sistema educativo y por qué parece vedado para los de su condición.

Se dan tres razones fundamentales sobre el tema de la justicia social y que reviste para todos los implicados: profesores, padres, alumnos y administración.

1. **El sistema educativo es un bien público de gran importancia.** Constituye una de las mayores industrias en cualquier economía moderna. Fijarnos en el gasto/presupuesto que destina cualquier país. Existe una razón inmediata para preguntarse sobre la justicia social. Las propias instituciones educativas presentan un perfil que demuestra una distribución desigual de beneficios. Los sistemas educativos tienen forma piramidal. El número de personas que obtienen beneficios va disminuyendo a medida que nos acercamos al vértice de la pirámide. De esta situación se deduce la existencia de una distribución desigual de los recursos representados por la educación formal, de tal modo que en Australia un alumno que abandona la escuela al concluir la secundaria invierte el Estado menos de la mitad que un alumno que finaliza con una licenciatura.  
Hay multitud de pruebas de que la procedencia social genera desigual oportunidad de beneficiarse de los niveles superiores de la educación.
2. **El sistema educativo es un bien público importante hoy y también en el futuro.** El conocimiento organizado se ha convertido en un componente más importante del sistema productivo y cada más se le exige al sistema educativo la formación de técnicos capaces de producir con calidad. El sistema educativo, por tanto, se está convirtiendo cada vez más en portero o vigilante pues son muchas las empresas que exigen titulación para poder acceder a un puesto de trabajo. El sistema educativo, por tanto, no sólo distribuye los bienes sociales actuales también conforma el tipo de sociedad que está naciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo.
3. **La tercera razón se refiere a qué es educar.** Se ha descrito la enseñanza como una “empresa moral”. La enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales, siempre

plantean cuestiones sobre propósitos y criterios para la acción, sobre aplicación de recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción.

***Tres principios de la justicia curricular:*** ¿Cuáles son los principios que nos pueden guiar en nuestro intento de detener estos procesos y orientarlos en la dirección de la justicia social? (Connell, 1993). Sugiere tres:

1. **Intereses de los menos favorecidos.** Una de las ideas básicas en los análisis de John Rawls plantea que la educación debe servir específicamente a los intereses de los grupos “menos favorecidos” de la sociedad. El principio de apoyar a las personas menos favorecidas es fundamental en la teoría general de RAWLS. La “posición de los menos favorecidos” significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos, de tal modo que se establezcan las cuestiones de género desde la posición de las mujeres, plantear las relaciones raciales y cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas, exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales y así sucesivamente... para garantizar la justicia social no sirven los currículos de guetos. Los currículos separados y diferentes tienen cierto atractivo, pero dejan intacto el currículum hegemónico en vigor.

Se ha de reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente, y que las distintas formas de construirlo favorecerán y a diferentes grupos, supone arriesgarse a caer en el relativismo. Un currículum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos.

2. **Participación y escolarización común.** Los sistemas educativos en sus declaraciones de objetivos, proclaman en general que están preparando a los futuros ciudadanos para la participación en una democracia.
3. **La producción histórica de la igualdad.** Hay un conflicto entre el criterio de la ciudadanía participativa, que exige un currículum común, y el criterio ha de servir a los intereses de grupos específicos, de las personas menos favorecidas. Este conflicto se puede resolver de forma lógica mediante uno de los recursos de RAWLS introduciendo “orden léxico” de los principios de la justicia curricular. Así, se puede

decir que la participación tiene prioridad, y que el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el criterio de la participación. Esto significa que la igualdad no puede ser estática; siempre se está produciendo en mayor o menor grado. Los efectos sociales del currículum deben analizarse como la producción histórica de más (o, como también puede ser el caso, menos) igualdad a lo largo del tiempo.

***Los currícula injustos:*** Los principios de la justicia curricular nos deberían ayudar a limpiar los aspectos del currículum que son socialmente injustos y de cuya eliminación podríamos ocuparnos (Connell, 1993).

1. El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación.
2. Se niega el principio de ciudadanía cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones. Esto puede ocurrir de dos formas: directa e indirecta. De forma directa la educación formal otorga privilegios sociales con el credencialismo donde los títulos académicos están íntimamente ligados al mercado de trabajo. Las prácticas curriculares que permiten a determinados grupos sociales un acceso más seguro a los títulos. De forma indirecta la educación puede legitimar la autoridad o el poder de los grupos sociales favorecidos. Las clases sociales privilegiadas se legitiman cuando a sus representantes se les otorga autoridad propia en la toma de decisiones sobre el currículum.
3. Se niega el principio de la producción histórica de la igualdad cuando se obstaculiza el cambio en esa dirección. Las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo.

### **3.1.5.e. Igualdad de oportunidades y de mérito: François Dubet**

La institución escolar de la democracia moderna se articula en torno al principio de igualdad de oportunidades recayendo su peso equitativo en las reglas de la igualdad y el mérito: ... *¿Cómo mantener el principio de igualdad de todos y el principio de la protección de la*

*persona, mientras se emiten juicios escolares que definen la desigualdad de los alumnos? (Dubet y Martuccelli, 1999:246).*

Desde la perspectiva democrática, debiera estar dominada por el ideal de una igualdad pura dentro de la institución escolar, donde la retribución escolar, y posterior destino social, se realiza por el exclusivo mérito individual. De este modo, la escuela “democrática” está abierta a todos, eliminando cualquier tipo de obstáculo en la igualdad de acceso. Pero, por otra, al igual que en una prueba deportiva, funciona con una lógica meritocrática o competitiva: clasifica y jerarquiza a los alumnos en función de su nivel de realización.

En este contexto, algunas desigualdades pueden parecer legítimas, puesto que la escuela, según talento y esfuerzo individual, sitúa a los alumnos dentro de una “teórica” igualdad de oportunidades. (Dubet 2000:388): *...una de las paradojas de la escuela democrática de masas tiene que ver con el hecho de que al tiempo que es democrática, continúa siendo competitiva y meritocrática, de tal modo, que cuanto más afirma la igualdad de los individuos, más obligada está (la propia institución escolar) de clasificarlos, distinguirlos y seleccionarlos [...].*

*Esta doble naturaleza, democrática y meritocrática, debe considerarse como una tensión, verla como una contradicción inherente a la escuela democrática de masas.*

A medida que desaparecen casi todas las barreras y se establecen condiciones de igualdad escolar, menos se puede atribuir las desigualdades escolares a injusticias sociales. Así, la escuela republicana podía ser percibida como un islote de justicia en una sociedad injusta, porque ofrecía una oportunidad a los mejores; sin embargo, la escuela democrática de masas, al afirmar que todos pueden triunfar, hace responsable a cada uno de las desigualdades, aún cuando persista la injusticia estructural del sistema. Dicho cambio lo comentan Dubet y Martuccelli (1999:207-8) del modo siguiente:

*“Hasta mitad de los años sesenta, era el nacimiento y no el desempeño escolar el que determinaba la carrera de los alumnos. Con la masificación, es el desempeño el que establece directamente la carrera escolar, aun cuando este desempeño se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos. Esto no cambia gran cosa desde el punto de vista de las estadísticas, ya que la reproducción de las desigualdades se mantiene globalmente. En cambio, todo cambia del punto de vista de la experiencia de los alumnos y de las “funciones” de la institución”.*

Desde el punto de vista de los actores, los alumnos, las tensiones de la escuela democrática se manifiestan como una puesta a prueba de su valor personal: si todos los individuos son iguales, si el mérito parece justo, los fracasos y las desigualdades escolares deben ser responsabilidad de los individuos. Por el contrario, cuando la carrera escolar estaba predeterminada de antemano, el “fracaso escolar” no amenazaba a la dignidad de la persona. En este sentido, la meritocracia se convierte en más “pura”, dicen Dubet y Martuccelli (1999), al considerar a todas las personas iguales y ser juzgados como alumnos con los mismos criterios. Este individualismo democrático da lugar, pues, a la “ficción” de que cada uno es producto de sus obras y de su voluntad por medio del trabajo realizado en la escuela. Un poco viene a ser: si todos los individuos son iguales, pueden conseguir resultados desiguales en función del trabajo que han hecho, del que son responsables. Esta ética del trabajo viene a justificar, como ya se ha señalado, la igualdad democrática y el mérito jerarquizado. Si cada uno es igual a los demás y hay una igualdad de oportunidades para el éxito, entonces el responsable del éxito o fracaso es el propio sujeto, porque la escuela es igualitaria.

Esta es la clave de las tensiones entre igualdad y mérito, comenta Dubet (2004), y no se ve cómo se podría escapar de ella, sin anular uno de los términos de la tensión, lo que no es aceptable tanto por razones morales e ideológicas, en lo que respecta a la igualdad, como sociales, en cuanto a la meritocracia. En el fondo es la tensión de las sociedades democráticas y capitalistas, construidas sobre la igualdad y la competición. Esta *tensión* se sintetizaría así:

1. *Igualdad*: Tratar a todos, en cuanto *personas*, de la misma manera, cualesquiera sean sus performances.
2. *Mérito*: retribuir a los actores, como *alumnos*, en función de sus realizaciones o resultados.
3. La tensión entre uno y otro no suele resolverse por el equivalente o proporcionalidad al “trabajo” realizado (“a igual trabajo, iguales resultados”). Como personas son iguales, como alumnos son juzgados según el trabajo realizado.

En estos casos,... *el trabajo no es una norma, sino un mediador entre dos principios de justicia, ya que el fracaso y el éxito no se explican por las cualidades de la persona; se relacionan con el trabajo que esta persona decide desempeñar. De modo tal que los individuos pueden ser iguales como personas y desiguales como alumnos* (Dubet y Martuccelli, 1999:247).

Un equivalente aceptado pero dudoso, como se muestra cuando el alumno no alcanza el éxito a pesar de dura inversión en el trabajo. Entonces afloran otros factores condicionantes, que parecían silenciados. Por eso, un modo de resolverlo más acorde con una teoría de la justicia como equidad es mediante el reconocimiento del individuo en su especificidad. Esto nos lleva a acudir a estrategias didácticas y curriculares diferenciadas, según trayectorias de formación individualizadas, aun cuando no dejen de estar sujetas a contradicciones (Perrenoud, 1998).

La ideología del mérito, es evidente entonces, está en el origen de la escuela moderna, aun cuando su extensión es reciente. El modelo meritocrático tiene un origen liberal-burgués, como principio legitimador del nuevo orden social (Kreimer, 2000), y ya ha llegado a formar parte de la moral común, vista como la única lógica justa, al estar interiorizado por los propios actores. Se distribuyen los bienes, en este caso educativos, de acuerdo con los niveles de consecución individual. Presuponiendo una competencia, cada uno tendría igualdad de oportunidades según su propio mérito. De este modo el principio funciona como un modo de legitimación de lo que pasa y, a la vez, justifica la desigualdad social: sanciona formas de desigualdad que son resultado de la consecución individual.

El *mérito* individual, como principio esencial de la justicia, supone que cada uno asciende y consigue niveles en función de sus esfuerzos y cualidades. Así se ha hecho creer, desde siempre, que al igual que algunos hijos de clases trabajadoras, han podido —con ayudas de becas u otros apoyos marginales— ascender al bachillerato y luego a la Universidad, todos pueden lograrlo, dependiendo de su esfuerzo. Pero esto era más bien la excepción para mantener la ilusión de una escuela abierta al mérito.

Una concepción puramente meritocrática de la cultura escolar tiene un conjunto de problemas (Dubet y Duru-Bellat, 2004), que la cuestionan:

- a) La justicia implícita en el mérito está evidentemente *alterada* por el conjunto de *desigualdades sociales* situadas fuera de la escuela. La competición, por tanto, no es pura, como en el deporte, puesto que algunos competidores están en una situación de desigualdad. Si bien con la extensión de la escolaridad obligatoria se han eliminado algunas barreras externas, perviven desigualdades internas.
- b) La escuela, tal como está organizada, *no es un espacio de pura igualdad de oportunidades*. Como conocemos directamente o por la sociología de la educación, el universo de la competición no es justo: las escuelas son dependientes del lugar en que

se enclavan en el contexto social, ya de por sí desigual. Además de estos factores externos, también sabemos cómo la escuela fabrica internamente el éxito o fracaso, más allá del solo mérito escolar.

c) A su vez, es difícil definir y valorar prácticamente el mérito. Ni cabe una objetividad ni lo que revela del mérito de cada uno.

d) Pero, es que, incluso, “aun cuando la igualdad de oportunidades meritocrática fuera posible, permanece entera la *crueledad de esta norma de justicia*” (Dubet y Duru-Bellat, 2004:107). En efecto, en el ideal de la norma, los vencidos, es decir, los alumnos en fracaso, no son vistos como las víctimas de una injusticia social, sino como los responsables de sus propios fracasos, puesto que la escuela le ha dado las mismas oportunidades para triunfar. Esto, a su vez, provoca —por reacción— desmotivación, rechazo de la escuela o violencia.

Al tiempo es una grave carga para el propio profesorado que siente cómo la escuela es el principal agente de selección escolar y social y ellos están siendo utilizados instrumentalmente. Se puede decir que la crisis de identidad profesional del profesorado y de la propia Secundaria Obligatoria proviene de seguir asentada sobre el principio meritocrático cuando la heterogeneidad de los alumnos cuestiona dicho principio. Así, los alumnos serían seleccionados en función de su esfuerzo y trabajo, pero —como escuela obligatoria— no deben ser relegados en la carrera escolar.

Esta dualidad democrática y meritocrática de la escuela la afronta cotidianamente en términos de justicia: ¿cómo evaluar justamente? Si tener en cuenta el progreso de cada alumno o una evaluación “objetiva”, es decir, ciega a las diferencias o diversidad. Y, sin embargo, en una sociedad democrática, por *razones de fondo, no es posible abandonar* el modelo de una justicia escolar basada en el principio meritocrático.

Por un lado, una sociedad democrática proclama, en principio, la igualdad de todos los individuos; por otro, las posiciones sociales son desiguales, por lo que el mérito personal aparece como la única manera de construir “desigualdades justas”, es decir desigualdades legítimas, mientras que otras desigualdades, por ejemplo las basadas en la herencia o familia de origen, son cuestionadas (Dubet, 2004).

Queda, sin embargo, la lucha por un verdadero sistema escolar justo, donde, como en la competición deportiva, se conozcan las reglas de juego y haya árbitros imparciales. Es decir que no haya otros factores que incidan en la desigualdad escolar, más que el solo esfuerzo y mérito escolar. Con todo, el principio tiene unas limitaciones intrínsecas: la igualdad de oportunidades para el acceso a puestos que son socialmente desiguales creará fatalmente desigualdades, haciendo creer que estas desigualdades en la carrera dependen de las desigualdades de mérito individual. Siempre habrá más vencedores que vencidos, con el riesgo de que estos últimos introyecten la culpa.

Pero el ideal meritocrático de igualar las condiciones de formación y de la selección no puede lograrse. Es preciso acudir a otros principios de justicia. A gran escala, la cuestión es saber si las desigualdades son evitables, si se puede razonablemente esperar suprimirlas.

*“Si se considera que las desigualdades naturales y sociales tienen un papel determinante, y si se admite también que las políticas de discriminación positiva no pueden reducirlas sensiblemente, salvo cuestionar el principio mismo de igualdad de oportunidades, esta discriminación (positiva) no puede ser definida como una fórmula global de justicia escolar” (Dubet y Duru-Bellat, 2004: 109).*

La *discriminación positiva* debe ser tenida como una modalidad de ajuste al margen del principio de igualdad de oportunidades. Deja de ser una política justa cuando amenaza demasiado fuertemente la libre competencia de la igualdad de oportunidades, incluso si, en el mejor de los casos, aminora las injusticias más fragantes.

Si uno se ve obligado a aceptar el hecho de que la escuela engendra necesariamente las desigualdades, que estas desigualdades no pueden ser enteramente justas, puesto que están influidas por las desigualdades del medio o entorno escolar, sigue siendo una cuestión qué hacer con los más débiles. Más que intentar igualar con los más aventajados, lo esencial sería *garantizarles un mínimo* de recursos y de protección.

En el ámbito de las políticas salariales y de la salud un sistema justo garantiza unos mínimos, un salario mínimo o seguridad médica. Tales garantías pretenden limitar los efectos desigualitarios de los sistemas meritocráticos. En una perspectiva como la de Rawls, la justicia de un sistema escolar no se mide sólo como una competición pura, sino por la manera en que trata a los más débiles, cuando mejora sus condiciones. En este caso el sistema menos injusto



no es el que reduce la diferencia entre los más débiles y los más fuertes sino el que garantiza a los menos favorecidos las adquisiciones y las competencias claves o básicas.

Esta línea de argumentación supone determinar los contenidos curriculares comunes que todo alumno debe adquirir al término de la escolaridad obligatoria. Amartya Sen (1995) habla, en este sentido, de “igualdad de capacidades de base”. En términos educativos se podría también significar por el término “competencias clave” (Eurydice, 2003; Rychen y Salganik, 2004) como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos lleven vidas intensas como miembros activos de la sociedad. Esta garantía mínima no debiera limitarse a las competencias escolares, debe incluir la utilidad social de los estudios y posibilidades de acceso al mercado laboral. Obliga, por tanto, a redefinir los currículos y a preguntarse por la utilidad social de la formación.

Como señalábamos en otro documento (Bolívar, 2003), es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión su condición ciudadana, que empieza por una ciudadanía económica, pero que incluye también las competencias básicas que puede proporcionar la educación. Al igual que se está reivindicando, para estos colectivos excluidos, la necesidad de una “renta básica”, al margen de otras contraprestaciones, para su pertenencia e integración a la comunidad; cabe defender educativamente la necesidad de acciones educativas especiales para garantizar un “salario cultural mínimo”, que —sin duda— forma parte de la renta básica de la ciudadanía. La educación básica debe haber garantizado la adquisición de aquellas competencias necesarias para la integración de la ciudadanía. Todo esto, dice Tézanos (2003:14),

*“no puede dejarse al mero albur de la lógica del mercado o de las alternancias políticas. Esto es algo tan básico e insustituible que debe formar parte del contrato social democrático, de las reglas básicas que regulan la vida social y política”.*

### **3.1.5.f. Igualdad en los recursos: Ronald Dworkin**

Otro crítico del concepto de igualdad de Rawls es el filósofo del derecho Ronald Dworkin. Quizá, de los tres pensadores que analizo aquí, el que se acerca más a lo que, desde la

perspectiva europea, llamaríamos una postura socialista. Dworkin, en efecto, dice más explícitamente que nadie que la igualdad es y debe ser un componente esencial de la libertad.

La igualdad debe ser vista, según Dworkin, como igualdad de recursos, entendiendo por tal el conjunto de lo que él llama «recursos personales e impersonales». Entre los recursos personales están la salud física y mental, la fuerza, el talento; entre los impersonales, las propiedades, las materias primas, los derechos legales. La diferencia fundamental entre unos y otros radica en que los recursos impersonales se pueden repartir, mientras los personales son intransferibles: uno nace con talento o sin él, con fuerza o sin ella, con buena o mala salud, y es imposible cambiar de raíz esas condiciones. Lo que debe hacer la igualdad que Dworkin llama «liberal» es intentar compensar esas desigualdades personales de la forma más eficiente que sea posible.

Para ello propone separar la igualdad del bienestar, pues no es en bienestar en lo que deberían igualarse las personas, sino en recursos. El bienestar, como se ha dicho ya, depende, en gran medida de preferencias y circunstancias subjetivas.

Una persona con gustos más caros que otra no tiene derecho a tener más recursos aunque el no poder darse los gustos que desea disminuya, de hecho, su bienestar. En cambio, una persona con limitaciones minusvalías, falta de talento tiene derecho a recibir los recursos necesarios para compensarlas. Lo que habrá que determinar es qué tipo de diferencias consideramos realmente inaceptables porque causan discriminaciones. Determinar, en consecuencia, qué significa vivir bien o vivir con dignidad. Unas concreciones que el liberalismo tiende a evitar por medio a que le obliguen a reducir en ex eso las libertades.

En el fondo, lo que Dworkin está atacando se parece a lo que ataca Sen: ese liberalismo ciego para muchas diferencias importantes. Los valores modernos son tres: la libertad, la igualdad y la fraternidad, también llamada solidaridad o comunidad. Además de querer ser libres, debemos querer «comunitariamente» una forma de vida que sea coherente y haga posible esa libertad igual para todos.

Si unos piensan que no hay que ponerle límites al avance tecnológico y otros temen que ese avance se haga en detrimento de otros valores considerados como fundamentales, no podemos abordar ese conflicto sólo con las armas del liberalismo. Porque la libertad de los que no quieren límites chocará irremisiblemente con la libertad de los que sí los desean.

Técnicamente, se pueden hacer muchas cosas -y se podrán hacer más en el futuro-, pero no todo tiene que ser igualmente válido o legítimo desde el punto de vista de la justicia o de la solidaridad. Además de repartir un «poder hacer» resumido en los bienes primarios de Rawls, habrá que ponerse de acuerdo sobre qué valores nuestra sociedad o comunidad debe preservar o incluso promover. Es decir, que además de reivindicar la libertad y la igualdad, debemos reivindicar lo que para nosotros (es decir, la comunidad en la que estamos) significa la vida buena. Porque también la justicia tiene que ver, no sólo con las condiciones mínimas para vivir bien -esos bienes primarios de Rawls-, sino con nuestra concepción de lo que sea vivir bien. No entenderemos lo que debe ser la libertad o la igualdad si no entendemos, al mismo tiempo, el valor que damos a la vida en comunidad.

El reparto de recursos va más allá del reparto de unos bienes primarios. Exige una toma de posición más definida sobre las formas de vida que queremos proteger públicamente.

De Dworkin está pidiendo una continuidad mayor entre lo personal y lo político que la propugnada por el liberalismo de Rawls. La moral pública tiene que sustentarse en algo más que el deseo de libertad. Las convicciones privadas sobre lo que sea bueno o malo no pueden ser tan dispares que nos impidan construir una noción común de justicia y solidaridad. Sólo desde este punto de vista, podremos no ya avanzar en el desarrollo de los derechos a la libertad y a la igualdad, sino en los llamados «derechos de la tercera generación», los más recientes, que son los derechos de la solidaridad. El derecho a la privacidad o a la intimidad ante la invasión de las telecomunicaciones, el derecho a disfrutar de un medio ambiente no deteriorado.

El llamado «derecho a morir con dignidad», son formas complementarias del derecho a la libertad. Y hay que precisar qué significan para nosotros -no sólo para mí como individuo- cada uno de tales valores porque, de lo contrario, no es posible organizar una convivencia satisfactoria y, en definitiva, justa. No basta saber -dirá Dworkin- qué principios políticos debemos tener, sino también cómo deberíamos vivir en comunidad.

Para ejemplificar su propuesta, Dworkin nos propone también un ejercicio de imaginación, aunque más asequible que el de Rawls. Imaginemos una subasta ideal a la que quienes acceden tienen la misma capacidad adquisitiva. La igualdad ideal se alcanza cuando la distribución final satisface la «prueba de la envidia»: todos están contentos con su lote. Pues bien, para llegar a tal resultado Dworkin propone la igualdad de recursos, que no significa que

todos deban tener los mismos recursos materiales, sino que todos deben tener los recursos imprescindibles para satisfacer las necesidades básicas o los intereses generales.

Los tres filósofos coinciden en un concepto de igualdad de oportunidades entendida, en definitiva, como la igualdad de todos en la oportunidad para ser libres. En esa oportunidad radica, de hecho, la calidad de vida, que no es la posesión de este o aquel bien material o espiritual, sino más bien la posibilidad de escoger el modo de vivir que a cada cual le plazca. Esa vida escogida es la vida de calidad.

Dado, sin embargo, que somos desiguales y nuestras oportunidades de vivir como deseemos también lo son, el problema está en cómo comparar las desigualdades y decidir cuáles son realmente discriminatorias, cuáles limitan de verdad las oportunidades.

Tal vez la solución no haya que buscarla en una sola de las tres propuestas, sino en la combinación de todas ellas. Rawls ofrece un marco general aceptable, pero insuficiente. Si queremos que el resultado de las políticas sociales de igualdad sea una auténtica calidad de vida para todos, la tarea es de una complejidad tal que resulta inabarcable por una sola teoría por buena y convincente que sea.

- Para la concepción liberal de la igualdad, una comunidad política, para ser legítima, debe tratar a todos sus miembros como iguales, y esto debe proyectarlo tanto en el diseño de prácticas e instituciones económicas, como en sus concepciones de libertad, comunidad y democracia política. Esto requiere una teoría de la justicia redistributiva que corrija las condiciones del mercado o los resultados de la historia.
- Dicha teoría distributiva Dworkin la concibió como igualdad de recursos que las personas poseen para perseguir sus intereses y satisfacer sus necesidades. Para tales efectos, la sociedad debería evitar que las personas sean desfavorecidas solamente debido a su dotación natural o porque son perjudicadas por la suerte. De allí que los resultados del mercado deben ser corregidos para contrarrestar los efectos de la suerte o de la dotación natural.
- En esta distribución, la libertad consiste en una condición fundamental para hacer repartos que consideren los verdaderos costes de oportunidad de las asignaciones para cada persona y no un mero recurso a repartir. En una sociedad igualitaria en los recursos, la gente es libre para decidir cómo usará su porción de recursos para alcanzar mayor

bienestar o una vida mejor, de acuerdo a sus propios juicios, ya que las personas son siempre responsables de sus propias elecciones.

- Sea en la forma de impuestos o de sistemas públicos de educación, previsión o salud, entre otros, en este esquema la comunidad política debe diseñar sistemas de redistribución que generen iguales porciones iniciales de recursos para que los sujetos realicen sus vidas, y para inmunizarlos frente a las desigualdades creadas por los eventos de la fortuna.
- Finalmente, Dworkin defendió en variadas ocasiones la legitimidad de los mecanismos de discriminación inversa o acción afirmativa, en cuanto formas eficaces de redistribución de recursos para grupos desventajados.

### **3.1.5.g. Educación en y para la equidad, la igualdad y la diversidad: Francesc Carbonell**

Con la generalización de la obligatoriedad de la educación en los países desarrollados, se creyó que se garantizaría la consecución de aquel ideal ético de igualdad de oportunidades para todo el mundo. A partir de los efectos de esta legislación, viviríamos en una sociedad en la que todo el mundo tendría iguales posibilidades de ascender a los puestos superiores, que ya no estarían reservados a ciertas dinastías familiares sino a las personas más competentes, de manera que la aristocracia daría paso a la meritocracia.

Los diversos estudios realizados por Bourdieu y Passeron (1977) en la década de los 60 acabaron con la ilusión de esta irreal igualdad de oportunidades, al mostrar que la mayor parte de las diferencias interindividuales se desarrollan precisamente durante el proceso de socialización de los individuos. Estos investigadores franceses mostraron además que, pese a que la escuela se proclame justa, neutra e imparcial, aplica a todo el alumnado los estándares de la cultura dominante, con lo cual ejerce una violencia simbólica hacia el más desfavorecido, reproduciendo la estratificación social de partida.

En ecología se habla del *principio de San Mateo* (en alusión a la cita evangélica-Mateo 25:29- según la cual “*a quien tenga se le dará y tendrá más, y a quien no tenga le será quitado lo poco que tenga*”) para explicar que en dos sistemas ecológicos en contacto, el más complejo y con mayor información acaba absorbiendo lo poco que tiene el más pobre de los dos. Este principio de San Mateo ha sido utilizado para explicar los efectos de la escuela sobre el

alumnado más vulnerable y en riesgo de exclusión social, pues en muchas ocasiones esta institución no sólo no reduce las desigualdades, sino que amplifica las diferencias entre el alumnado (Carbonell, 2005: 37).

A partir de la pretendida igualdad de oportunidades de la escuela obligatoria para todos y todas, las funciones que le son tradicionalmente atribuidas y que, según Dubet y Martuccelli, son socializar, educar y acreditar (Dubet, F. y MARUCDCELLI, D. 1996), se ejercen en la práctica, perpetuando y legitimando el elitismo social, de este modo, seguir defendiendo la igualdad de oportunidades sólo en el acceso al sistema educativo y atribuir el éxito o el fracaso escolar exclusivamente al esfuerzo personal como hacen los discursos neoliberales, supone seguir manteniendo un sistema injusto que seguirá perpetuando las desigualdades existentes. Éstos son los supuestos de los que ha servido el gobierno conservador del inicio de este siglo en España, como pone de manifiesto un sucinto análisis de los principios implícitos y explícitos de la LOCE. Conviene, pues, algunas presiones sobre el tipo de equidad de oportunidades que hace falta exigir a esta educación en (y para) la igualdad.

La educación obligatoria tendría que pretender, como objetivo principal e irrenunciable, proveer a todo el alumnado de las competencias suficientes y necesarias para poder vivir y convivir en sociedad con autonomía y dignidad.

En cambio, el objetivo principal parece ser otro, por muchas razones entre ellas, la presión que reciben los centros por parte de las familias que nos remiten casi siempre a la ideología neoliberal mencionada, que defiende la competitividad, el libre mercado y *sálvese quien pueda*, en un naufragio en el que sólo algunos tienen salvavidas. El objetivo principal y casi exclusivo de muchos centros es el de preparar eficientemente para los ciclos educativos posteriores, objetivo sin duda importante, pero que en la educación obligatoria debería pasar a segundo plano en la lista de prioridades. Tendría que ser mucha, mucha más grande, la exigencia a los centros para que todo el alumnado lograra esta igualdad en el dominio de las competencias básicas. En la actualidad sabemos que estamos muy lejos de conseguir este objetivo. Para lograrlo nos dice Dubet: *es importante revisar los programas a la baja porque están contruidos según la lógica de la excelencia, como si todos los alumnos tuvieran que pasar la selectividad, independientemente de lo que una abrumadora mayoría de alumnos puede asimilar* (Dubet, F., 1998: 107).

En esta línea, tres de cada diez alumnos no consiguen asumir adecuadamente los objetivos de la escolarización obligatoria. Lo que se necesita es exigir no sólo la igualdad en el acceso a la educación, sino la igualdad en la adquisición de las competencias básicas. Por esto se impone una revisión del concepto de justicia escolar recordando, una vez más, que nos estamos refiriendo al exclusivamente al periodo de escolarización obligatoria y a los centros (públicos y concertados) financiados con impuesto de todos. Una justicia escolar no tiene que consistir en dar a todos lo mismo, ni tampoco a cada cual según sus capacidades (cómo se pretende hacer en algunos centros educativos, que solo consiguen acrecentar las desigualdades, según el principio de San Mateo mencionado), sino dar a cada cual según sus necesidades.

Las autoridades educativas deben imponer las medidas necesarias para garantizar su cumplimiento. Haciendo todo lo posible para conseguir esta equidad de resultados al final de la educación obligatoria, estando obligados por ley.

Este principio de equidad social lo defiende la Constitución *Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integra sean reales y efectivos remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.*

### 3.1.6. Equidad social y su reciprocidad con la educación social

Cuando abordamos la reflexión y el análisis en torno a la reconocida reciprocidad o concordancia entre la equidad social y la educación social nos surge la metáfora que bien podría expresar esa necesidad de aunar principios ir juntos para combatir las desigualdades y generar la equidad como elemento indispensable para equilibrio en cuanto a recursos, inclusión de programas, escuela inclusiva, se sirva del buen funcionamiento del sistema.

Ante la situación descrita la equidad social se inserta como eje integrador de la educación social y se expande en cada uno de los ámbitos de intervención socioeducativa que la conforman como disciplina en la que combina lo social y lo educativo y que queda sellado en el vigente código deontológico como marco normativo y en el que se refleja globalmente la idea de trabajar con impulso profesional para igualar socialmente la población.

El Código Deontológico de la Educación Social representa la asunción de la defensa de unos principios y normas éticas que son comunes a la profesión y orientadores de la práctica, que pasa por la responsabilidad de los educadores/as sociales ante una población, en la mayor parte de las ocasiones, en situación de dificultad y de dependencia y que los sitúa en la posibilidad de modificar esta dependencia a través de un saber y una práctica profesional. Esta capacidad profesional da al educador/a social un poder que define la asimetría de la relación educativa.

La Educación Social aparece y se constituye con la base y la finalidad de proporcionar una serie de servicios y recursos socioeducativos al conjunto de la sociedad, de la comunidad y de las personas. De esta forma, la Educación Social parte, pues, de un compendio de conocimientos y competencias que la acción socioeducativa implementa para producir efectos educativos de cambio, de desarrollo y de promoción en las personas, los grupos y las comunidades.

La mayoría de los estudios orientados a esclarecer la relación entre educación y equidad social coinciden en centrar la atención en la educación como una condición indispensable para el logro de una sociedad más justa (Tedesco, 2002).

Los argumentos que permiten pensar en la educación como una instancia previa a la equidad como su condición de posibilidad, son muy diversos y se pueden mencionar dos.

1. Se sostiene que quienes no tienen acceso a la educación carecen de aquellas competencias que habilitan para inserción laboral exitosa
2. La consolidación de este modo de reproducción de las desigualdades pues los alumnos con más carencias no pueden acceder a un puesto de trabajo que es lo que te procura inserción social (López Néstor, Tedesco, 2002).

Aquella visión que pone a la educación como condición necesaria para la equidad debe ser complementada con otra que, en sentido inverso, pone a la equidad como condición de posibilidad de la educación.

El concepto de educabilidad adquiere especial relevancia porque identifica cuál es el conjunto de recursos.



# CAPÍTULO 4

Dimensión de lo social como constructo para la intervención  
socioeducativa en el ámbito escolar

## CAPÍTULO 4: Dimensión de lo social como constructo para la intervención socioeducativa en el ámbito escolar

### 4.1. Complejidad en el proceso de socialización

El ser humano nace totalmente indefenso, necesita protección, comida, higiene y adiestramiento durante años (Envikst, 2006). Son los padres y el resto del entorno familiar quienes primero brindarán todo lo necesario para que el recién nacido sobreviva y vaya superando etapas. Toda esta indefensión se prolongará a lo largo de la infancia en la que se forjará nuestra personalidad y adquiriremos y afianzaremos unas conductas que nos servirán para actuar en la vida.

En esta evolución iremos aprehendiendo *modos de convivencia* que nos permitirán elaborar instrumentos, artefactos, costumbres, normas, códigos de comunicación y de convivencia como mecanismos imprescindibles para la supervivencia de los grupos y de la especie. Paralelamente, y puesto que las adquisiciones adaptativas de la especie a las peculiaridades del medio no se fijan ya biológicamente ni se transmiten a través de la herencia genética, los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión para garantizar la pervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas y sociales, a este proceso de socialización suele denominarse, genéricamente, como proceso de educación (Gimeno y Pérez, 1992). La Educación, en un sentido amplio, cumple una ineludible función de socialización y la institución escolar pasa a ser el espacio de la socialización por excelencia de las nuevas generaciones y así ha sido en determinados momentos.

Sin embargo, hoy en día, la escuela se encuentra con muchas dificultades para poder cumplir con la finalidad para la que fue creada. Uno de los motivos ha sido que ha ido evolucionando (o, en muchas de las ocasiones, no evolucionando) aislada de la sociedad. Así, ésta ha ido cambiando a un ritmo acelerado, mientras que la escuela ha permanecido ajena a esta evolución (López y Cárdenas, 2007).

#### 4.1.1. Proceso y mecanismos de interiorización de la socialización

El proceso de socialización comienza desde el momento del nacimiento (López, 1981) y sitúa su inicio en la vinculación afectiva diferencial del bebé con la figura de apego. Continúa a lo largo de toda la infancia, debiendo ser un proceso gradual, secuenciado, sincronizado con el desarrollo del individuo y con su participación activa en el contacto social continuado, adecuando la organización de los estímulos sociales al nivel evolutivo del niño. Los padres, en esta etapa, ejercen su papel socializador, fundamentalmente, por dos vías de actuación: como modelos (atractivos y afectuosos) y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo.

Añadimos a este proceso que la educación familiar se realiza por medio de la imitación y de la identificación con los padres a través de los lazos afectivos y de la convivencia, (Berge, 198:27) “Se aprende compartiendo normas, comportamientos, salidas, distracciones, tiempo libre...”, en la misma línea, (Schaeffer, 1994) destaca que lo importante en la educación familiar no es tanto lo que los padres hacen a sus hijos, sino lo qué hacen con ellos.

Este proceso de socialización es descrito como de identificación simbólica y conduce a la integración social, referida a la igualdad social, no sólo en términos económicos o sociales, sino, también, a la presencia de un vínculo cultural-moral básico que une a la persona con el resto de la sociedad. Este vínculo, o *ethos social*, para ser efectivo necesita trascender la voluntad, la racionalidad y los criterios estratégicos de los individuos. Es decir, este vínculo opera como un mandato “sagrado” que sienta las bases, orienta y legitima la vida en comunidad (Durkheim, 1976).

El desarrollo y la evolución de la persona no puede ser concebido como una característica de la persona, independiente del contexto en el que éste piensa y actúa (Vigotzki, 1986); por el contrario, se ve determinado por el entorno sociocultural a dos niveles:

- La interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo.
- El contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras.

En este sentido, podemos indicar que son cuatro los factores de acuerdo a los cuales la cultura condiciona el desarrollo del niño (Larrañaga et al., 2003):

- a) La cultura organiza la presencia o ausencia de entornos problemáticos básicos a los que el niño ha de enfrentarse y que están incorporados a las prácticas culturales.
- b) La frecuencia con la que los niños realizan ciertas actividades, que se consideran básicas en un grupo social, están culturalmente organizadas.
- c) La cultura determina también las pautas de acuerdo con las cuales ciertos sucesos se presentan conjuntamente.
- d) La cultura regula el nivel de dificultad de las tareas que han de realizarse en un determinado contexto.

La socialización exige, por tanto, adoptar unos patrones sociales determinados como propios, aunque tomados de la cultura en la que vivimos, con el objetivo de conseguir la necesaria autorregulación que nos permita una cierta independencia a la hora de adaptarnos a las expectativas de la sociedad. De hecho, puede decirse que la autorregulación es el fundamento de la socialización, la cual no sólo requiere conciencia cognoscitiva sino también y, de manera importante, del control emocional (Yubero, 2002).

En definitiva, el proceso de socialización como reproducción de la arbitrariedad cultural dominante y preparación del alumnado para el mundo del trabajo y para su actividad como ciudadano/a no puede concebirse como un proceso lineal, mecánico. Por el contrario, es un proceso complejo y sutil surcado por profundas contradicciones e inevitables resistencias individuales y grupales.

Al igual que el proceso específico del aprendizaje escolar, requiere de ciertas condiciones específicas relacionadas con la existencia de un universo simbólico con el cual el sujeto se identifica y de ciertas condiciones específicas relacionadas con la propia vida del individuo. En este caso nos referimos básicamente a la existencia de un “nexo” o instituciones intermedias (tal como la familia, el trabajo y la escuela) que garanticen no sólo la transmisión cultural, sino que además provean al sujeto de las condiciones normativas, cognitivas y afectivas que éste requiere para el desarrollo de su sociabilidad y autonomía (Honneth 1996). La incorporación

de los referentes simbólicos no sólo proveen al sujeto del lenguaje que permite su incorporación a la vida comunitaria (compartiendo el sentido común y proyectos de ésta), sino que a la vez orientan y dan sentido a la vida del sujeto: se establece un horizonte, un “yo ideal”, y se traza el camino para alcanzarlo.

#### 4.1.2. Características y rasgos distintivos de la socialización

El proceso de socialización transcurre a través de una serie de elementos que le dispensan un carácter propio (Quintana, 1992) entre los que se incluyen los siguientes:

- *La socialización supone capacidad de relacionarse con los demás*; el ser humano no se realiza en solitario, sino en medio de otros individuos de su misma especie, de forma que si careciera de esta relación de períodos fundamentales de su evolución, no se humanizaría.
- *La socialización es una adaptación a las instituciones*, en los mínimos exigibles, al menos, para no desentonar gravemente en la comunidad de manera que, según la psicología social, no es idéntica en todos los grupos, sino que se estructura «en su forma... y en mi finalidad, en función de las exigencias sociales». Las relaciones conflictivas de los miembros de la sociedad ocasionan crisis de socialización, según prueban los estudios dinámico-dialécticos del proceso. Es necesario decir que las «teorías del consenso» y las del «conflicto» no pueden suscribir el alcance de la adaptación, pues mientras para los primeros es condición *sine qua non* para el equilibrio social, para los segundos ha de entenderse restrictivamente, porque sólo la confrontación social es la explicación del progreso humano. Unos dirán que sin adaptación se corre riesgo social y mental; otros, en cambio, creerán que la adaptación cercena, constriñe y limita. ¿Cómo conjugar la salud mental, la convivencia y las discrepancias?
- *La socialización es una inserción social*, puesto que introduce al individuo en el grupo y le convierte en un miembro del colectivo, en tanto que su conducta no desentone de la conducta más frecuente en sus componentes o se respeten las normas de tolerancia y de convivencia.

- *La socialización es convivencia con los demás*, sin la cual el hombre se empobrecería y se privaría de una fuente de satisfacciones básicas para el equilibrio mental. Esta convivencia cumple con el objetivo de llenar las necesidades fundamentales de afecto, de protección, de ayuda, etc. La convivencia es por otra parte, la mejor prueba de que la socialización es correcta y de que el individuo se ha abierto a los demás.
- *La socialización coopera al proceso de personalización*, porque el «yo» se «recrea» en la confrontación con los otros y construye la «personalidad social» en el desempeño de los roles asumidos dentro del grupo. En los estudios clínicos para diagnosticar la estructura y desarrollo de la persona se tiene presente la adaptación social/familiar, porque su alteración es indicio de quebrantos en las esferas individuales.
- *La socialización es aprendizaje*. El hombre es un socializando, porque es sociable; y en virtud de actividades socializadoras la sociabilidad se convierte en socialidad, o lo que es igual se consigue la sana relación con los demás. Las habilidades sociales son el resultado de predisposiciones genéticas y de las respuestas a las estimulaciones ambientales.
- *La socialización es interiorización de normas*, costumbres, valores y pautas, gracias a la cual el individuo conquista la capacidad de actuar humanamente.

En consecuencia, la socialización podría definirse como un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los integrantes de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive, con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad.

**Figura 30: Proceso de hominización y cohesión social**



FUENTE: Elaboración propia

#### 4.1.3. Agentes de la socialización y su clasificación

A través de medios informales difusos, pueden resultar lo suficientemente eficaces para lograr la socialización de los nuevos miembros de aún en sociedades estables y sencillas. Pero en sociedades complejas, heterogéneas y con grandes ritmos de cambio social, no basta con la socialización informal. La herencia cultural del grupo cuenta con demasiada complejidad para lograrse con procedimientos tan espontáneos. Agencias de socialización se emplea para referirse a las instancias o vías, mediante las cuales se efectúa la transmisión de conocimientos, valores, etc. Agencias que son múltiples y pueden, en teoría, reforzar sus efectos, pero también provocar discontinuidades y problemas generacionales en el proceso de socialización. En concreto la familia, el grupo de iguales, escuelas, las asociaciones de todo tipo y los medios de comunicación de masas constituyen las principales agencias de socialización.

- a) La **familia** socializa al niño, pero no crea los valores que le inculca. Las personas aprendemos fundamentalmente por imitación empleando como modelo aquello que es significativo o identitario para nosotros. en este sentido, el *microsistema familiar*, se convierte en un escenario privilegiado, y por tanto, de vital importancia para la aparición y desarrollo de la conducta social de la persona.

Estos valores pueden tener -y de hecho tienen- las más diversas procedencias: la religión, la clase social, la nación, etc. Por esto, la familia transmite valores creados

fuera de ella, es un simple agente transmisor. Davis señala la importancia de la familia en la socialización en los siguientes puntos:

- La familia es la primera agencia que recibe al niño y en ella se inicia el proceso.
  - La influencia de la familia es profunda también porque es el elemento persistente.
  - Es el grupo más íntimo que actúa en la socialización.
  - Está vinculada a la satisfacción de necesidades materiales y espirituales.
  - Proporciona relaciones autoritarias e igualitarias.
  - La comunidad general identifica a los miembros de la familia entre sí.
- b) Como la familia, otros grupos primarios intervienen en el proceso de socialización. Se trata de los llamados **grupos de iguales**, en los cuales las relaciones son también íntimas y cara a cara.

Concretamente en la infancia, el grupo de iguales ayuda a introducir en sus miembros la noción de autoridad informal y, por tanto, a desarrollar una idea diferente de la estructura de mando con relación a la familia. Al analizar el papel de desempeña como filtro entre los medios de comunicación de masas y los receptores de la misma. Riesman -en "La muchedumbre solitaria"- es quien ha destacado su importancia. Sostiene que el grupo de iguales está convirtiéndose en la más importante agencia de socialización. Distingue, en efecto, tres tipos de carácter social que denomina dirigidos por la tradición, el de dirección interna y el de dirigidos por otros:

- c) Dentro de los grupos secundarios destaca en especial el **sistema educativo** ya que constituye el ámbito formal para la transmisión cultural entre generaciones.

La socialización se efectúa en el contexto y con medios y órganos especiales. En ella actúan, además, grupos e iguales que, como se ha visto, interviene también en el proceso de socialización. Su influjo se filtra a través de múltiples vías, según Carlos Alba:



- El currículum. A través de las asignaturas impuestas, el contenido de los programas y libros de textos.
- Junto al anterior, el conjunto de actos que constituyen los ritos de la escuela suponen igualmente un importante instrumento de socialización. La escuela será el primer ámbito donde los individuos experimentarán la competitividad, la necesidad de productividad y rendimiento, ritmos horarios y secuencias, fijos e impuestos.
- El propio profesor. Constituye un modelo de autoridad, apoyado en conocimientos específicos, y son quienes en definitiva transmiten unos valores determinados. No en vano todos los sistemas políticos procuran controlar cuidadosamente la selección de individuos que van a desempeñar este papel.

d) Los **medios de comunicación de masas**. Proporcionan informaciones juicios sobre acontecimientos, ofrecen modelos de comportamiento y, además, sus contenidos repercuten en un volumen de población superior al de cualquier otra agencia. Hasta tal punto son importantes en el proceso de socialización que pueden distinguirse dos épocas, antes y después de la aparición y difusión de estos medios, principalmente la televisión.

Mejor aún, que una simple enumeración en un pseudo-orden de importancia, será el intento de clasificar esos agentes de acuerdo con tres criterios:

A. Cabe clasificar los agentes de socialización **según tengan por objetivo explícito y reconocido formar**, educar, inculcar unos principios, dispensar unos conocimientos; o, por el contrario, según que los agentes socializadores ejerzan esa función de un modo solamente instrumental, con miras a otras actividades o a otros fines como objetivo explícitos.

B. Se pueden clasificar **distinguiendo por formar grupos de edad heterogéneos, o por constituir grupos de edad homogéneos**. Habría que completar, sin embargo, la distinción propuesta por Eisenstadt, añadiendo que ciertos grupos o instituciones pueden también caracterizarse simultáneamente por la homogeneidad y la heterogeneidad de las edades.

C. Otro criterio de clasificación sería **distinguir entre grupos primarios y secundarios** combinados con el criterio anterior que consistía en distinguir aquellos agentes que tienen como finalidad específica justamente la socialización, y aquellos otros que contribuyen también, aunque sin tenerlo como finalidad propia, a socializar a sus miembros. En 1909 Charles H. Cooley elaboró el concepto de grupo primario. Según Cooley el grupo primario se caracteriza por el reducido número de miembros que lo integran, lo que permite unas relaciones cara a cara, *face to face*, entre todos sus miembros. En el grupo primario todos los miembros se conocen personalmente y mantiene relaciones directa, este hecho, unido a un clima afectivo generalmente intenso, hacen posible la expresión libre, relativamente, y espontánea de las personalidades de sus miembros. Los grupos secundarios se oponen a estas características.

En sentido amplio, todos somos agentes de socialización

#### 4.1.4. Teorías y modelos de la socialización

En la década de 1930 se sucedieron reflexiones, artículos y escritos acerca de esta cuestión y se popularizó el concepto de “Socialización” a lo que contribuyeron tres teorías importantes:

**El Estructuralismo-Funcionalismo de Talcott Parsons**, según el cual la socialización ha de entenderse dentro del marco general de una concepción de la acción social. Los fenómenos son funciones del sistema social y la función del proceso socializador radica en la posibilitación de la interiorización de normas y valores aceptados en un sistema social y en la consolidación y aceptación de los roles.

**La Teoría del Interaccionismo Simbólico de G. H. Mead** profesor de la Universidad de Chicago, quien en sus clases, impartidas en ella como profesor de filosofía, desde 1894, dibujo una teoría sobre el *Self* y la identidad contra el individualismo, fomentado por S. Freud, G. H. Mead fundió, en poderosa síntesis, el pragmatismo norteamericano con el behaviorismo

para explicar la realidad como un “continuo simbólico”, configurando, en consecuencia, un conductismo social, cuyo símbolo básico es el lenguaje.

**La teoría del “rol”**, con la que se identificaron el propio G. H. Mead, J. L. Moreno y R. Linton, aunque haya sido posteriormente R. Dahrendorf el más significado, con su tesis del *Homo Sociologicus. Modelos antropológicos que las avalan*. Las ideas sobre la socialización son ininteligibles, si se omiten o desconocen las concepciones antropológicas que las sustentan. Fue Geulen quien primero sistematizó estos supuestos de toda teoría sobre la socialización. Cinco son los principales modelos antropológicos, sobre los cuales se elaboran estas teorías.

1. **Modelo Funcionalista.** El principal representante es Arnold Gehlen (1940) Según él, el hombre se caracteriza por la debilidad y defectuosidad de Instintos innatos directivos de la conducta; por consiguiente, para sobrevivir, necesita conseguir habilidades y capacidades a través de la socialización, que es una prolongación y ampliación de equipamientos biológicos humanos, que le permiten adaptarse a su medio.
2. **Modelo Cognitivo.** Los representantes más sobresalientes han sido A. Schutz, P.L. Berger y T. Luckmann. Enfatizan el hecho de que nuestro conocimiento cotidiano del mundo y la orientación de nuestras acciones descansan en el conocimiento intersubjetivo y verbalmente comunicable sobre la realidad, especialmente sobre las reglas, instituciones y modos conductuales de otras personas. La socialización es una conquista de este conocimiento. La teoría de la «interacción social» tiene su justificación epistemológica en este modelo antropológico.
3. **Modelo Integrador.** El hombre está tan determinado en todos sus distintivos físicos y psíquicos por la sociedad que es su reflejo. Este modelo sustenta la teoría de Talcott Parsons, quien insiste en la interiorización de las reglas y normas sociales y en el aprendizaje de roles, como característicos de la socialización.
4. **Modelo Represivo.** Sus representantes han sido S. Freud y, en general, toda la psicología dinámica o psicoanalítica. El inconsciente, el ello y la represión son las únicas explicaciones convincentes sobre la socialización. Este modelo es el fundamento de la teoría psicoanalítica.
5. **Modelo Individualista.** La socialización es constitutiva de la individualidad e identidad humanas. Las tesis teóricas antropológicas más significativas son: la individuación, es posible mediante la participación en los diversos grupos y en el

trabajo colectivo; la autoimagen o identidad de una persona le permite situarse en la mente del otro y ser comprendido, a su vez por este.

### ***Principales teorías sobre la socialización***

La socialización como aprendizaje social; La socialización como subordinación a los impulsos del ello; La socialización como transformación cognitiva de la información. La socialización como fenómeno de un sistema estructural y funcional, La socialización como interacción social; La socialización como identidad del yo y la competencia comunicativa y la socialización como parte del proceso de producción.

**La socialización como aprendizaje social.** La socialización es para Sears, Miller y Dollard, defensores de esta postura, un proceso secundario determinado por el ambiente. El niño establece vínculos de relación con la madre o persona sustitutiva, que satisfacen sus necesidades básicas; de esta satisfacción emerge su interés por estas personas —refuerzo secundario—, que le suministran alimentación, bebida, etc. —refuerzos primarios—. Posteriormente la madre es reemplazada por la cuidadora, la puericultora, la maestra o algún familiar. La red de relaciones se dilata, pero asignándoles siempre el papel de refuerzo secundario en la satisfacción de las necesidades básicas. Más adelante, la observación de la conducta de los iguales y de los adultos es el refuerzo secundario más destacable.

**La socialización como subordinación a los impulsos del ello.** Es una teoría psicoanalítica, aunque converge con algunos postulados de la anteriormente expuesta. El vínculo social se forma en virtud de la asociación de la satisfacción producida por un objeto con la persona que lo proporciona. El psicoanálisis se basa en su teoría sobre los instintos y sobre el inconsciente; la libido es la fuerza instintiva sexual, mientras que la agresividad es producto del *Thanatos*. La vida instintiva es la prerrogativa del ello; las relaciones con el medio ambiente, lo son del yo; y el campo de la normatividad y de la conciencia moral es del superyó, que interioriza e introyecta las pautas y las reglas de las instancias paternas. La deuda mayor que la socialización tiene con la teoría psicoanalítica es la explicación de la interiorización de las normas, que ha encontrado complaciente acogida entre los sociólogos, ante quienes el descrédito del psicoanálisis es, por otra parte, creciente. La interiorización psicoanalítica no es la sugerida por É. Durkheim y por T.

Parsons, ni puede, en momento alguno, confundirse con el «aprendizaje», ni con la «formación de hábitos». Para Freud el hombre es un animal social sin que se haya convertido en un animal enteramente socializado; aquí radican los conflictos y antagonismos contradictorios de la socialización.

Erikson, de inspiración psicoanalítica, pero de manifiesta predilección por lo social, explica la socialización por el modo peculiar que cada cultura tiene de satisfacer las necesidades instintivas básicas, aunque transculturalmente comprobó que en todas las culturas se descubren ciertas características del comportamiento psicosocial, conducentes a facilitar la satisfacción de las necesidades. Estas características se advierten también, con sello diferencial, en las ocho edades en las que dividió la existencia del hombre.

**La socialización como transformación cognitiva de la información.** Contrapuesta a las dos anteriores es la interpretación cognitiva de la socialización, de grandes repercusiones en la intervención pedagógica y en la reinserción de los disocializados. El hombre organiza el medio y lo transforma en su mundo, para lo que almacena información suficiente, con el fin de resolver sus problemas. Es esta, sin duda, una interpretación organicista, más convincente que la determinista-mecanicista del conductismo. Psicólogos y sociólogos adictos a J. Piaget y a su Escuela epistemológica de Ginebra descuidan la adaptación, pronunciándose más por estudiar los resultados del conflicto de esquemas mentales diferentes en cada sujeto. La socialización es un proceso de interacción social y no tanto la confrontación de diversos esquemas mentales.

**La socialización como fenómeno de un sistema estructural y funcional.** Es la teoría más tradicional en sociología hasta la década de 1970, en la que comenzó a declinar la supremacía de T. Parsons y su funcionalismo. Para explicar la socialización, T. Parsons integró en su pensamiento los conceptos de «estructura» y de «función» del fisiólogo de la Universidad de Harvard, I. J. Handerson, y, por otra parte, algunas de las tesis psicoanalíticas.

La socialización es para Parsons una interiorización e integración, un proceso vital y un proceso de diferenciación. Se interiorizan los roles del sistema social, pero se hace diferenciadamente. El proceso vital socializador tiene cuatro fases: permisividad; soporte; reciprocidad, y manipulación de las gratificaciones. Y de acuerdo con Freud distingue cinco períodos en la evolución diacrónica de la socialización: período de dependencia

oral de la madre; período de dependencia amorosa de la madre; período edípico; período de latencia, y período adolescente y de madurez sexual.

**La socialización como interacción social.** ¿Se puede sostener que el interaccionismo simbólico es la mejor explicación de las propuestas sobre la socialización? A pesar de sus orígenes filosóficos y psicológicos, G. H. Mead propuso la teoría más sociológica con resonancia biosocial, inseparable de sus conceptos de *Mind* y *Self* que son el resultado de la convivencia humana y se exteriorizan en el “gesto vocal”. Si el *Self* se explica por la transformación del organismo biológico, el *Mind* sólo es comprensible a través de la educación. El interaccionismo simbólico, término acuñado por H. Blumer en 1937, ha dado lugar a dos ramas: la capitaneada por G. H. Mead, de inspiración pragmatista, y la concebida por Berger y Luckman.

El interaccionismo simbólico ha sido utilizado para concebir la socialización en países americanos y en países europeos. La interacción social es inseparable de los símbolos, que se originan y reciben su significación en la interacción. Una acción en común sólo es concebible a través de los símbolos significantes unívocos para quienes los emiten y para quienes los perciben. El lenguaje es el mejor sistema de símbolos significantes; sólo participando en un sistema simbólico y situándonos en el lugar del otro, cuyo rol se nos hace así manifiesto, podemos entender nuestro propio obrar.

La explicación del interaccionismo simbólico no es normativa, sino interpretativa.

P. L. Berger y Th. Luckmann entienden la socialización como una interiorización de la realidad socialmente construida, la cual es, ante todo, un proceso de conocimiento. A la teoría interaccionista se sumó en la mente de estos dos autores la aceptación de supuestos antropológicos marxistas, principalmente del Marx joven o primero, y de otros antropólogos: H. Piessner y A. Geblen. Incluso hay reminiscencias de É. Durkheim y de M. Weber. Su concepto de la socialización es una amalgama de psicología social, antropología y filosofía. El hombre, como ha dicho Portmann, nace inacabado e inmaduro, encontrando su seguridad en el medio sociocultural, que es, a su vez, creación humana. De aquí deriva la «dialéctica entre la naturaleza y la sociedad». Es en esta dialéctica donde el hombre se autocrea, pero al autocrearse construye simultáneamente la realidad, que es polifacética. La realidad no estaría completa sin el «mundo social», producto humano y objetivo en frente de él. La socialización tiene lugar, pues, cuando el

hombre interioriza la realidad. «Ser en la sociedad» significa participar en el proceso dialéctico llamado sociedad, y en esta participación distinguimos la exteriorización, la interiorización y la objetivación, tal y como lo expone un especialista alemán al clarificar el pensamiento de Berger y Luckmann.

**La socialización como identidad del yo y la competencia comunicativa.** Es la teoría propuesta por la Escuela de Francfort, de la segunda época, representada por Jürgen Habermas, quien corrigió y enmendó no pocos asertos de sus predecesores M. Horkheimer, H. Marcuse y Th. W. Adorno. La teoría crítica es una ilustración universal y sistemática sobre la conjunción de las teorías científicas y sobre la intelección intersubjetiva.

El sujeto es un proceso histórico que requiere la autorreflexión para configurarse, tal y como había sugerido Hegel, en su intento de comprender la constitución real del yo. Para conseguirlo y explicar la identidad del yo, que es fundamental para la socialización, nos servimos del trabajo, de la interacción y del lenguaje.

Habermas critica la teoría del modelo o teoría del rol, sirviéndose de tres principios reguladores del pensamiento: la reconstrucción de la teoría del rol; la reconstrucción de la génesis del yo racional, con clara referencia a Piaget, Kohlberg y Chomsky; y la reconstrucción de las condiciones de la posibilidad del lenguaje normal.

La teoría de Habermas sobre la socialización es una explicación de la formación del sujeto, en un proceso dialéctico e histórico. Los aspectos fundamentales del proceso socializador son: la formación del sujeto gracias a los modelos originales formativos: el lenguaje, el trabajo y la interacción; la identidad del yo no es innata, sino un proceso dialéctico e histórico; el yo es la identidad de lo universal y de lo particular, una especie de sistemas de normas universalmente válidas, que permiten aplicaciones individuales y particulares, de forma que el recién nacido se personaliza al socializarse, aunque su ser prelingüístico esté repleto de elementos biológicos.

La socialización, prosigue Habermas, no es un proceso racional y cognitivo, sino también afectivo e inconsciente, reducible a la competencia comunicativa, en la que el lenguaje es su principal elemento, distinguiendo en el lenguaje cuatro funciones: comunicativa, representativa, regulativa y verificativa. La acción comunicativa (acción simbólicamente mediadora) se da en un conjunto de manifestaciones verbales y de juegos verbales

habituales y normativamente seguros. El discurso no es únicamente una manifestación verbal, ni expresión de temáticas constantes, sino la comprensión problemática mediante la acción comunicativa elaborada y fundamentada. Por el discurso se conquista la consistencia de las opiniones y de las normas. El individuo, a lo largo del proceso histórico de socialización, consigue la competencia lingüística con capacidad de intervenir en el dialogo. La competencia comunicativa requiere lenguaje e interacción; por el lenguaje nos emancipamos y por la interacción alcanzamos reciprocidad.

**La socialización como proceso de producción.** La teoría psicoanalítica, el materialismo histórico marxista y la teoría crítica de J. Habermas indujeron a A. Lorenzer a constituir una nueva interpretación de la socialización con la mirada puesta en sus anomalías y en los síntomas neuróticos que la distinguen, freudianamente concebidos como resultados de experiencias infantiles, sepultadas en el inconsciente por la represión. La socialización es para Lorenzer un proceso natural y una historia social simultánea. El individuo se siente atrapado entre la «naturaleza interior» infantil y las condiciones sociales que rodean a él y a su madre. La socialización se fragua en la diada madre/hijo y explica la constitución de cada individuo. El resultado de la interrelación diádica es una producción, similar a la registrada en una empresa. En cuanto *proceso natural*, la socialización está condicionada por lo que Lorenzer llama «necesidad corporal» o «naturaleza interna» que reclama constantemente satisfacción de vacíos o indigencias (Körperbedürfnisse) provocadas por el medio ambiente. En cuanto historia social de formación depende de las circunstancias sociales e históricas que acompañan a cada persona.

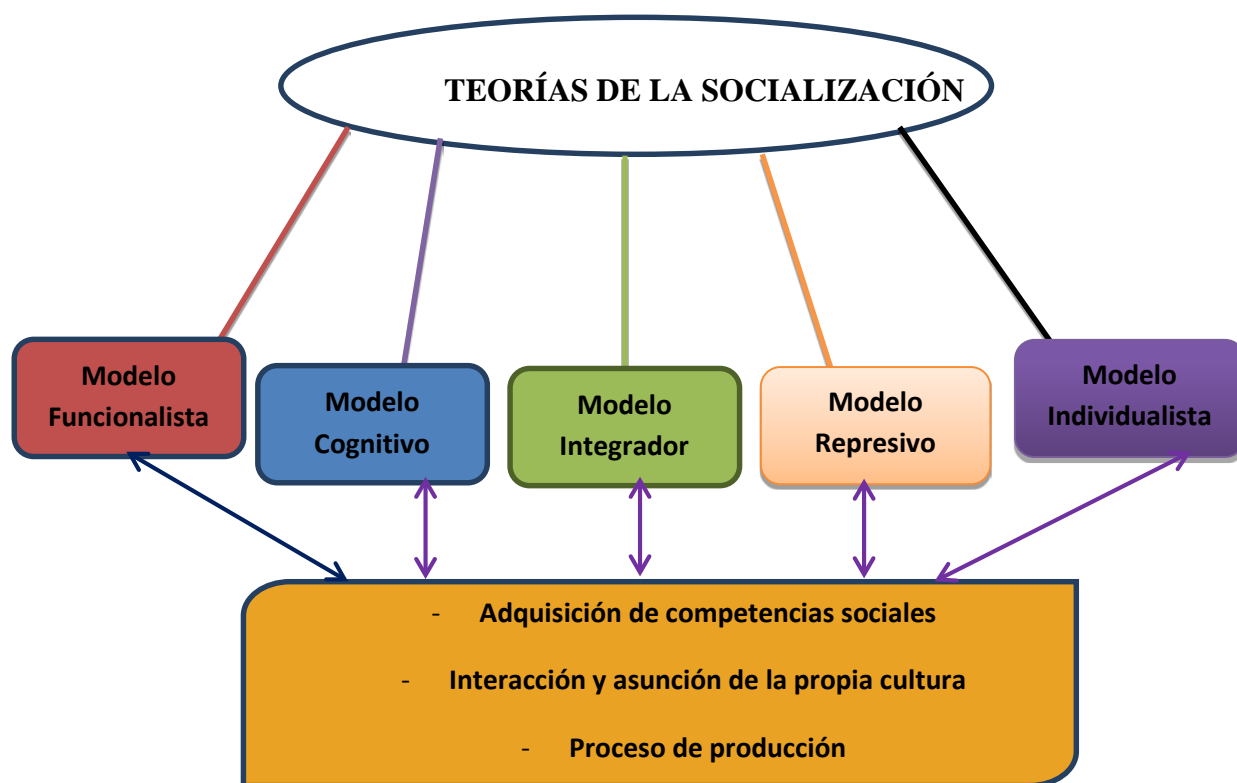
Para que la acción dialéctica entre la naturaleza y los condicionamientos sociales tenga lugar es necesario, según Lorenzer, un «médium de atracción», que no puede ser otro que el «trabajo», tal y como había postulado J. Habermas. Ni el trabajo ni la interacción pueden separarse de la reproducción, lo que presupone otro requisito esencial en la diada madre/hijo: el lenguaje. En consecuencia, la socialización es un proceso de formación de símbolos, en la concepción lingüística de Kuno Lorenz.

En resumen, tres son los procesos básicos de toda socialización: la madre y el hijo son sujetos de la producción, y entre ellos hay interacción; más tarde aparecen las «formas simbólicas de la interacción» relacionadas con la «incipiente situación del lenguaje»; y como consecuencia de las contradicciones objetivas de la sociedad, surge la



*desimbolización*, o sea, la «pérdida de figuras lingüísticas y Firmas de interacción», que se advierte en el deterioro de la socialización, cargada de rasgos neuróticos y de desadaptación.

**Figura 31: Teorías de la socialización**



FUENTE: Elaboración propia

#### 4.1.5. Función social de la educación: socialización

Un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad” (Fermoso, 1994, 172). Podemos afirmar, de acuerdo con Ovejero (2003, 19) que “más que seres biológicos somos seres culturales; no es el instinto el que nos marca los caminos a seguir, sino la educación”.

En primer lugar, la vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados.

El aprendizaje escolar es, ciertamente, parte de un proceso más general de socialización caracterizado por la adquisición de los referentes simbólico-culturales de la comunidad a la que se incorpora la persona cuya capacidad para ponerse en la situación del otro y la posibilidad de diálogo del sujeto consigo mismo y con el resto de la sociedad (Alexander, 2003; Giddens, 1991 y Turner 1987).

La escuela no es la única instancia social que cumple con la función reproductora (Gimeno y Pérez, 1992); la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son instancias primarias de convivencia e intercambio que ejercen de modo directo el influjo reproductor de la comunidad social. No obstante, aunque cumple esta función de forma delegada, la escuela se especializa precisamente en el ejercicio exclusivo y cada vez más complejo y sutil de dicha función. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero, progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modo de conducta que requiere la sociedad adulta.

#### **4.1.5.a. Socialización y humanización: función educativa de la escuela**

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. La vinculación ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de ella y de quienes en ella trabajan, que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos que la propia institución, así como los

contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza, ejerce sobre todos y cada uno de los individuos que en ella conviven.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones deben sufrir la *mediación crítica* de la *utilización del conocimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción.

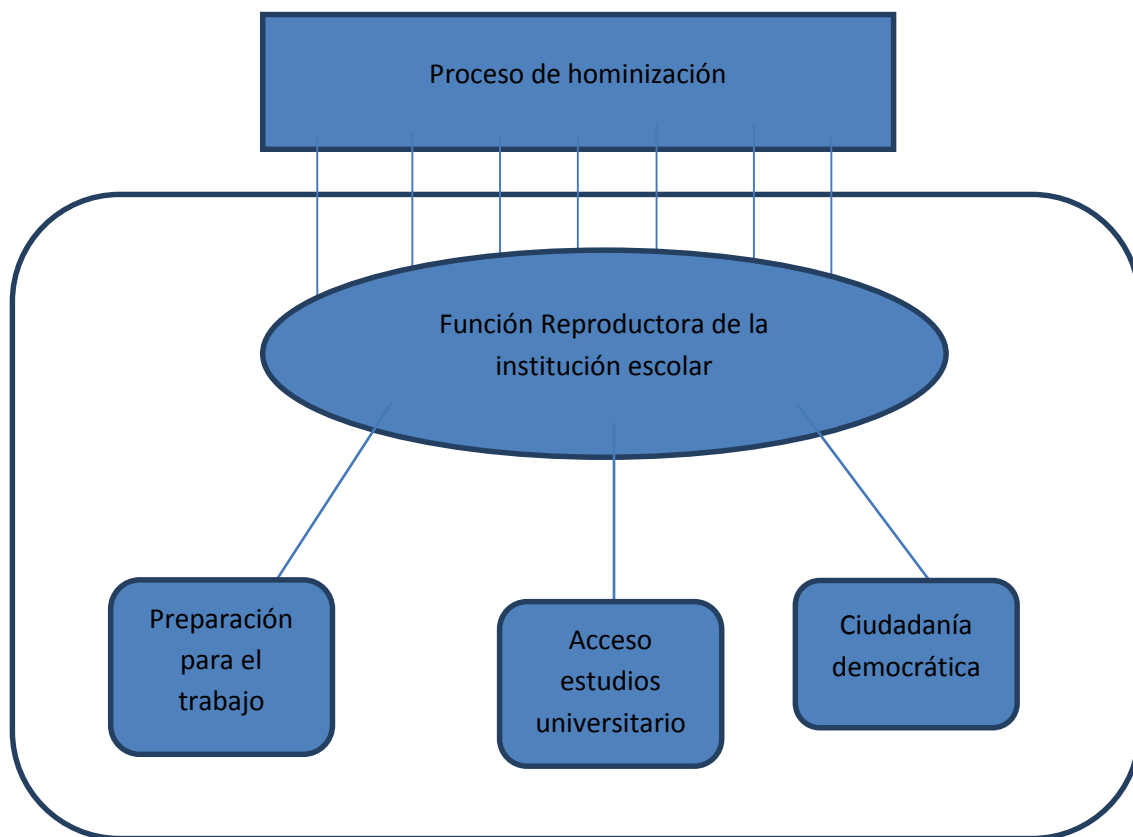
La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

Utilizando la lógica del saber, la estructura de conocimiento construido críticamente en cada ámbito y la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional, debe analizarse en la escuela la complejidad particular que el proceso de socialización adquiere en cada época, comunidad y grupo social, así como los poderosos y diferenciados mecanismos de imposición de la ideología dominante de la igualdad de oportunidades en una sociedad surcada por la discriminación.

En nuestra opinión la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Como diría Wood (1984, pág. 239) preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática.

**Figura 32: Función reproductora de la institución escolar**



FUENTE: Elaboración propia

Como es evidente, tanto el mundo de las relaciones sociales que rodean al niño/a como la esfera de los medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas, cumplen una función más cercana a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma. Es ingenuo esperar que las organizaciones políticas, sindicales o religiosas, o el ámbito de la empresa, mercado y propaganda, se encuentren interesados en ofrecer al futuro ciudadano/a las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social. Sus intereses, más o menos legítimos, se orientan en otras direcciones más cercanas a la inculcación, persuasión o seducción del individuo a cualquier precio, que a la reflexión racional y al contraste crítico de pareceres y propuestas.

Solamente la escuela puede cumplir esta función. Para desarrollar este complejo y conflictivo objetivo, la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con que los individuos y los grupos

de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica. Al mismo tiempo, debe ofrecer el conocimiento público como herramienta inestimable de análisis para facilitar que cada alumno/a cuestione, contraste y reconstruya sus preconcepciones vulgares, sus intereses y actitudes condicionadas, así como las pautas de conducta, inducidas por el marco de sus intercambios y relaciones sociales. Como afirma Bernstein, 1987:47): *La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de las experiencias basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. El interés común realmente substantivo y relevante solamente se descubre o se crea en la batalla política democrática y permanece a la vez tan contestado como compartido*”.

#### **4.1.5.b. Función educativa y reproductora de la institución escolar**

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor. El conocimiento en los diferentes ámbitos del saber es una poderosa herramienta para analizar y comprender las características, determinantes y consecuencias del complejo proceso de socialización reproductora. La vinculación ineludible y propia de la escuela con el conocimiento público exige de ella y de quienes en ella trabajan, que identifiquen y desenmascaren el carácter reproductor de los influjos que la propia institución, así como los contenidos que transmite y las experiencias y relaciones que organiza, ejerce sobre todos y cada uno de los individuos que en ella conviven.

De este modo, los inevitables y legítimos influjos que la comunidad en virtud de sus exigencias y necesidades económicas, políticas y sociales, ejerce sobre la escuela y sobre el proceso de socialización sistemática de las nuevas generaciones deben sufrir la *mediación crítica* de la *utilización del conocimiento*. La escuela debe utilizar a éste para comprender los

orígenes de aquellos influjos, sus mecanismos, intenciones y consecuencias, y ofrecer a debate público y abierto las características y efectos para el individuo y la sociedad de ese tipo de procesos de reproducción.

La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

Utilizando la lógica del saber, la estructura de conocimiento construido críticamente en cada ámbito y la pluralidad de formas de investigación y búsqueda racional, debe analizarse en la escuela la complejidad particular que el proceso de socialización adquiere en cada época, comunidad y grupo social, así como los poderosos y diferenciados mecanismos de imposición de la ideología dominante de la igualdad de oportunidades en una sociedad surcada por la discriminación. En nuestra opinión la función educativa de la escuela en la sociedad postindustrial contemporánea debe concretarse en dos ejes complementarios de intervención:

- Organizar el desarrollo radical de la función compensatoria de las desigualdades de origen, mediante la atención y el respeto a la diversidad.
- Provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el niño/a asimila en su vida paralela y anterior a la escuela. Como diría Wood (1984, pág. 239) preparar a los alumnos/as para pensar críticamente y actuar democráticamente en una sociedad no democrática.

#### 4.1.6. La educación social y su influencia en el fracaso escolar – fracaso social

Un fenómeno de exclusión reciente es el que se refiere al abandono escolar temprano y que constituye un serio problema que afecta al sistema educativo español y que tiene graves implicaciones tanto individuales como sociales y económicas. El fracaso escolar es un fenómeno tan antiguo como la escuela misma. Aparece tan asociado a ella a lo largo de su ya dilatada historia que, en algún sentido, podría caerse en la tentación de aceptarlo como inevitable, de considerarlo inherente a la propia institución escolar (Escudero, 2005). Aunque no es difícil convenir en que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca, quizás tengamos que reconocer, sin embargo, que ella representa el orden institucional que crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo.

El fracaso escolar está vinculado con la problemática que se desprende del absentismo escolar asociado a actitudes, en muchos casos de rechazo a la institución escolar que se canaliza a través de conductas desadaptadas que quiebran el equilibrio del ambiente escolar, a lo que se suma una falta de control de habilidades sociales constituyen en nuestro sistema educativo la punta del iceberg (Sáez, 2005) en el que se encuentran sumergidas la baja autoestima, la impulsividad, la agresividad, la baja tolerancia a la frustración, el desequilibrio emocional y una problemática familiar y social no encauzada.

No cabe duda de que hoy en día existe una visible preocupación desde la esfera política y administrativa por la conexión que pueda darse entre calidad, equidad, integración y adaptación del alumnado en las mejores condiciones posibles en el sistema educativo, de tal modo que las condiciones sociales y educativas de los alumnos y de las escuelas (Marchesi, 2010) se encuentran entre las principales variables que condicionan el funcionamiento de los centros educativos y el rendimiento de los alumnos.

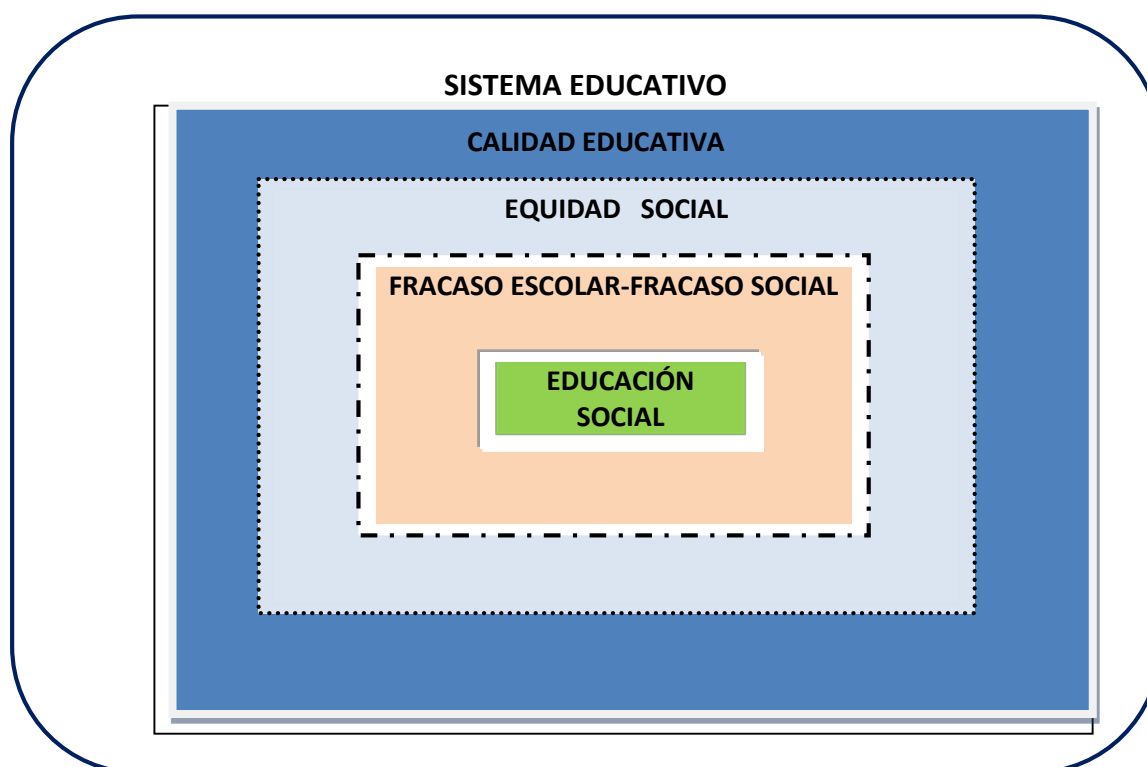
Siguiendo la línea argumental de este planteamiento el contexto sociofamiliar explica buena parte de las desigualdades que se manifiestan en la educación. No se puede ofrecer una buena educación si no existe al mismo tiempo las condiciones sociales, junto con las educativas que la haga posible. Se avanza en una sociedad justa con una educación de calidad y equitativa, pero una sociedad más justa e inclusiva facilita mayores niveles de calidad de las escuelas.

La reflexión sobre la influencia del contexto social en la educación apunta a una o de los principales referentes de los sistemas educativos: la equidad. La búsqueda de la equidad la educación exige que todas las personas puedan desarrollar su potencial educativo sin que no existan impedimentos en su origen social, su género o su grupo étnico. Los años de escolarización de los alumnos o las diferencias en su rendimiento académico son indicadores potentes del nivel de equidad de un país.

El estudio de la OCDE (Field, Kuczera y Pont, 2007) sobre equidad en la educación apunta varias razones que refuerzan su importancia y entre las que cabe destacar en lo referente a la equidad:

- La equidad en educación apoya la equidad social.
- Las desigualdades en los resultados tienen un alto coste.
- La equidad en educación es un fin en sí mismo.

**Figura 33: Correlación entre sistema educativo, equidad social, fracaso escolar y educación social**



FUENTE: Elaboración propia



Las condiciones socioculturales, familiares y educativas de los alumnos y de las escuelas se encuentran entre las principales variables que condicionan su funcionamiento y el rendimiento de los alumnos y cuando se producen estos desajustes debemos recurrir a las alternativas y propuestas que nos ofrece el propio sistema educativo en sus niveles formativos y es recurrir a la inclusión de unos profesionales que tienen como cometido apoyar a las población escolar más desfavorecida.

#### **4.1.6.a. Delimitación del significado de fracaso escolar**

El significado de fracaso escolar es poliédrico o multidimensional al tiempo que paradójico, al contar con una profunda carga negativa que tiende a reflejar la consideración de que el resultado depende exclusivamente del estudiante –y del profesorado– (Marchesi, 2003) produciéndose lo que determinados autores denominan una “culpabilización de la víctima” (Díez, 2006). Fracaso escolar suele ser sinónimo de suspensos, repetición de cursos y, en definitiva, no ser capaz de alcanzar unos determinados objetivos académicos establecidos por las instituciones escolares. Estos datos son, a falta de otros indicadores “objetivables” los que en última instancia manejamos los investigadores para comparar la evolución escolar entre clases sociales y zonas geográficas (Casas et al., 1996:16).

Esta concepción –o construcción– conceptual, centrada en el resultado académico de los estudiantes, se ha acentuado a través de las evaluaciones internacionales que operan mediante unos sistemas de indicadores educativos sobre los resultados, determinando en gran medida lo que se entiende por éxito o fracaso educativo (Montané, 2009). Diversos autores (Marchesi, 2003; Navarrete, 2007; Casas, 1996; y otros) afirman que los jóvenes abandonan prematuramente el sistema educativo o no alcanzan la cualificación mínima necesaria por lo que no se adaptan a las crecientes exigencias laborales, por lo que el riesgo de marginación económica y social se incrementa. El problema del fracaso escolar no es solo un problema educativo, sino que contiene importantes repercusiones individuales y sociales.

Desde análisis cercanos a la sociología educativa, (Charlot, 2006 o Perrenoud, 1996), niegan que podamos considerar el fracaso escolar como objeto de investigación en sí y llaman la atención sobre la necesidad de considerarlo como un constructo social en el sentido de problema derivado de las mediaciones entre el alumnado y una multiplicidad de variables de su

contexto social. Pero también constructo como sistema de valores y forma de interpretación de una realidad, no solo como constatación de la misma. Es decir, que para poder comprender qué es el fracaso escolar, ya desde una primera aproximación, encontramos que es necesario:

- Alejarnos de cualquier afirmación al uso o sociomediática.
- Analizar las relaciones que establece el alumno con los elementos de su entorno, sin buscar relaciones causa-efecto.
- Profundizar en el significado del concepto fracaso escolar y en las atribuciones de responsabilidad que comúnmente se vienen haciendo respecto a lo que este conlleva.

Para analizar los niveles de fracaso hemos utilizado los datos del cuestionario de PISA de 2003. Se han buscado tres indicadores de fracaso escolar diferentes y se han combinado para representar el riesgo conjunto de abandono.

- El primer indicador es el índice de repetición, puesto que, como se mostrará en el siguiente capítulo, la repetición está fuertemente asociada al abandono (Rumberger, 1995; CES, 2009:25). Obsérvese que en este caso no se trata de un índice de idoneidad deducido de la edad, sino que se refiere efectivamente al hecho de haber repetido o no algún curso.
- El segundo indicador nos proporciona el número de estudiantes que aspiran a completar un nivel de postsecundaria. En el cuestionario se pregunta también si se pretende terminar la ESO, y casi la práctica totalidad de los encuestados responde afirmativamente a esta cuestión, a pesar de los elevados índices de abandono ya conocidos. Sólo un 0,6% del conjunto afirma tener suficiente con la primaria.
- El tercer indicador se construye a través de los resultados de las competencias evaluadas por PISA. En este programa el objetivo básico es evaluar los conocimientos de los alumnos en algunas materias, desde el enfoque de las competencias. Partiendo de las notas medias obtenidas en cada una de ellas, se considera que tienen un riesgo elevado de fracaso a todos aquellos estudiantes que están a más de una desviación típica por debajo de la media, al menos, en dos de los cuatro capítulos de competencias medidos en los test del proyecto. Esta medición nos permite añadir información sobre los resultados académicos al análisis de los riesgos de fracaso. Los malos resultados, por otra parte, tienden

a convertirse en abandono efectivo en función del comportamiento de variables externas como las que se analizan en este capítulo.

- El cuarto indicador es una combinación de los otros tres. Considera en riesgo elevado de abandono a los que cumplen dos o más de las condiciones anteriores, pero incluye siempre a todos los que tienen una intención explícita de no seguir estudiando después de terminar la ESO.

Es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución –los de la educación obligatoria–, falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal; en suma, después de ser suspendido con carácter general, certificado en vez de graduado, etc., según la terminología peculiar de cada momento normativo o cada contexto cultural. En el caso español, el alumno que no logra terminar la ESO y sale de ella con un certificado de haberla cursado pero sin el título de graduado, que acredita haberla superado. Nótese que aquí encajan mal quienes abandonan la ESO sin intentar siquiera terminarla, ya que no cabe fracasar en lo que no se intenta, y, sin embargo, suelen ser incluidos en las estadísticas.

#### **4.1.6.b. Relación entre fracaso escolar y exclusión social**

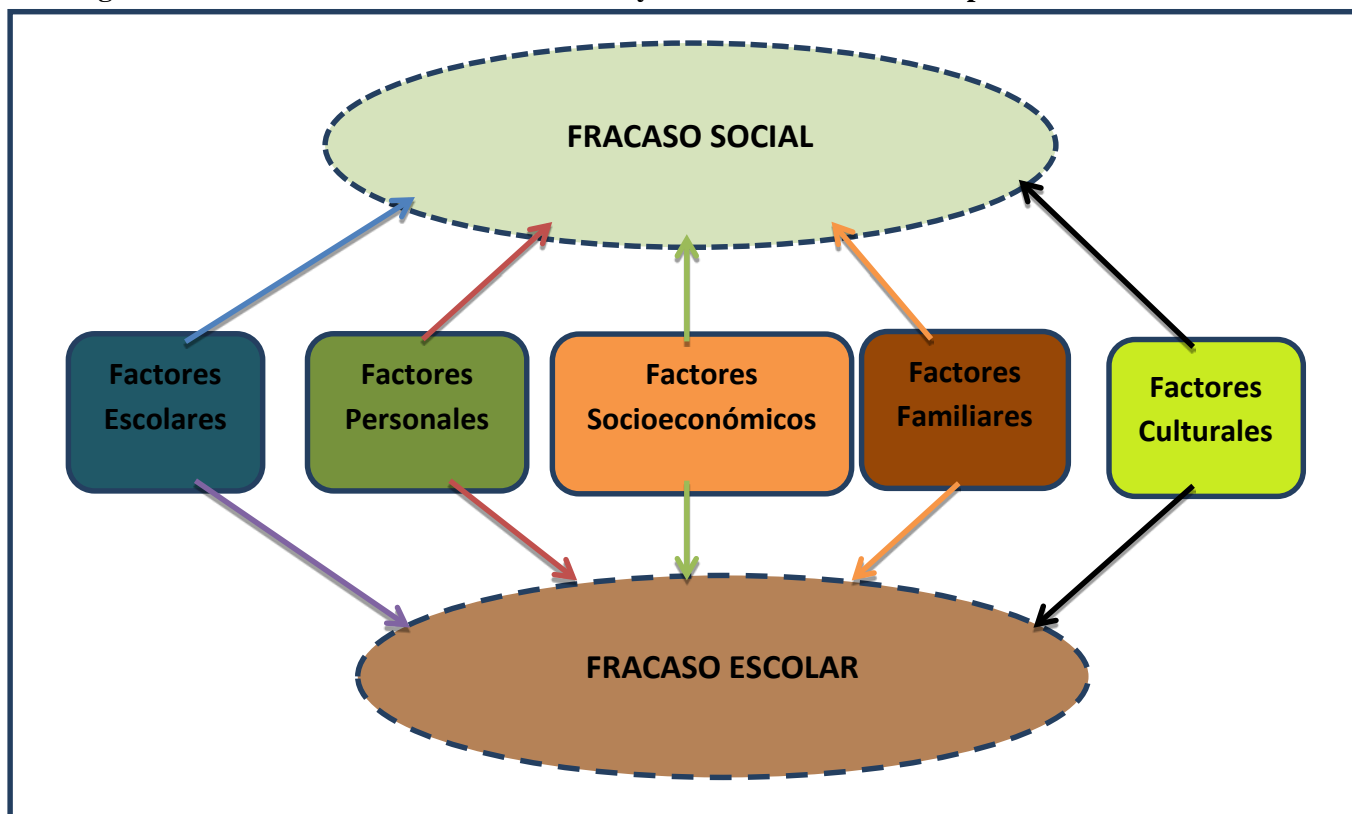
Varios autores han analizado la relación del fracaso escolar y la exclusión social, haciendo un paralelismo entre fracaso y exclusión educativa, en el marco de las «zonas de la vida social» (Castel, 2004). Según este autor, hay una zona de integración en la que se inscribirían las personas con una actividad productiva regular y lazos sociales estables; una zona de vulnerabilidad en la que la actividad y las relaciones sociales son inestables; y una zona de exclusión en la que pueden caer tanto las personas vulnerables como las integradas. La decisión personal de abandonar el sistema educativo es un resultado o una consecuencia final de todo un proceso de desencante progresivo que se ha ido desvelando como complejo y polifacético. El abandono es, además, la culminación de una trayectoria de resistencia a la participación en el sistema educativo. En términos personales, el proceso del fracaso escolar suele entenderse por parte sus protagonistas como una combinación de dos ingredientes en mayor o menor grado: el desinterés, la dificultad (Fernández, et al., 2010) y la escasa aplicación efectiva para conseguir superar con éxito los estudios de seguirlos adecuadamente están sin duda relacionados entre sí,

aunque probablemente no es posible saber si uno es la causa del otro o viceversa. Los hechos que conocemos y nos interesan son:

- No están distribuidos uniformemente entre la población escolar.
- Son el elemento central de un proceso de salida del sistema educativo que incluye retrasos, malas notas, desatención, indisciplina y absentismo.
- Son integrados y asumidos por los alumnos de primaria y secundaria como un modelo mental aceptable de su paso por el sistema educativo.

A partir de aquí vamos a examinar cada uno de estos aspectos del proceso de abandono por separado. En primer lugar, los factores que aumentan el riesgo de abandono, y en los capítulos siguientes, el proceso que lleva a éste y la experiencia tal y como es narrada por los propios alumnos que emprenden el camino del fracaso.

**Figura 34: Relación ente el fracaso escolar y fracaso social mediada por distintos factores**



FUENTE: Elaboración propia

#### **4.1.6.c. Conectividad entre Educación Social, fracaso escolar y fracaso social**

Es importante recordar el carácter básico que tiene la educación obligatoria. Ha de ser una educación para la vida, que ayude a afrontar el futuro ejercicio de la ciudadanía con garantías, el disfrute de los derechos y la asunción de los deberes y responsabilidades. No se está formando a una élite y no todos los alumnos tienen por qué querer ir a la universidad; ni tan siquiera, según el sistema escolar actual, tienen que estar preparados para ello (Cabello, 1998).

En consecuencia, la escuela debe cuidar, fundamentalmente cuando acontece un cambio de ciclo, que los estudiantes se adapten de manera adecuada en los cursos superiores de la educación básica, entendiendo estos no como obstáculos a sortear sino como pasos progresivos dentro del mismo proyecto social: la educación obligatoria. De nuestra experiencia se desprenden estrategias coincidentes con las señaladas por otros investigadores en el contexto europeo (Gimeno Sacristán, 1996; Maras, 2005; Zay, 2005), que pueden ayudar a transitar con éxito las citadas transiciones educativas.

La escuela es una vía eficaz para evitar las exclusiones sociales, pero también una perfecta excusa para implantarlas. Solo la cooperación y la solidaridad ayudará a superar esta situación generalizada de exclusión social (Ovejero, 2002).

## 4.2. Problemática del absentismo escolar. Intervención socioeducativa desde el ámbito escolar

### 4.2.1. La escolarización como derecho y como deber

El derecho a la educación es un derecho consustancial a las sociedades evolucionadas y democráticas. Reconocido como tal por los organismos internacionales y por el conjunto de la legalidad vigente en materia de educación y protección social del menor en nuestro país.

Un derecho cuya garantía de ejercicio lo convierte en un derecho-deber desde los seis años hasta los dieciséis (periodo de enseñanza y escolaridad obligatoria). Este derecho posibilita que las personas se desarrollen plenamente, que se reduzcan los conflictos en la sociedad en la que se desenvuelve y que se cultive una mayor capacidad, competencia y bienestar.

Dentro de este contexto, se entiende que la desescolarización y la conducta absentista conculcan el derecho a la educación, convirtiéndose en factor de exclusión social puesto que compromete la evolución académica y profesional de los menores afectados y, por tanto, su participación en la comunidad.

Cuando las faltas de asistencia se suceden de forma reiterada o se extienden por lapsos de tiempo prolongados, el ritmo de aprendizaje del alumno se resiente inevitablemente y comienzan a aparecer problemas de retraso escolar que, de no solucionarse con prontitud, pueden derivar en situaciones de abandono y fracaso escolar. En estos supuestos el absentismo escolar pasa de ser una mera “travesura infantil” para convertirse en un serio problema educativo.

El absentismo escolar es un fenómeno que se extiende en todas las áreas o distritos de las grandes ciudades pero se intensifica en aquéllas en las que se existe un porcentaje mayor de inmigrantes, minorías étnicas y familias desestructuradas con un nivel de ingresos económicos bajos poniendo de relieve las carencias e insuficiencias de la institución escolar, o para ser más precisos, el de las políticas educativas y sociales.

Es por ello, que la marginación, el desarraigo y la pobreza son circunstancias tan presentes en determinadas capas de la sociedad que explican toda una serie de efectos perjudiciales entre sus víctimas: desde las deficiencias sanitarias, carestía de la vivienda, o de aptitudes laborales.

De este modo, la intervención socioeducativa sobre el absentismo y la asistencia irregular en los centros escolares implican, de una parte, dar respuesta a un problema educativo, al posibilitar o restablecer un adecuado desarrollo personal de los alumnos, y de otra, supone hacer frente al problema social derivado de esta situación. Con ello prevenimos, e incluso podemos acometer, situaciones de marginación, riesgo y conflicto social. Por tanto, la escolarización irregular y la desescolarización no sólo se nos presentan como un problema educativo sino también social.

Esta intervención coordinada debe concretarse en el desarrollo de un programa que incluya desde la activación de un sistema de registro y comunicación institucional que permita detectar y realizar un seguimiento de la situación en este tema de los alumnos y realizar los necesarios estudios, hasta proyectos específicos de actuación con los alumnos y sus respectivas familias o representantes legales en los centros educativos y en los servicios sociales municipales.

En cualquier caso, es importante subrayar que la intervención socioeducativa que desarrolla el educador o la educadora social está abierta a otro tipo de tareas que complementan, necesariamente, la acción preventiva y de abordaje del absentismo escolar. Tales tareas están relacionadas con el proceso de tutorización del alumnado, la atención, acompañamiento y formación de familias con una problemática específica y en riesgo de exclusión social, colaboración y coordinación con el departamento de orientación y relación con entidades del entorno social del colegio y en definitiva acometer cada uno de los factores que determinan las causas del absentismo y la desescolarización.

Es por ello, que la administración local y autonómica en materia educativa debe dar una respuesta ante una situación de desequilibrio en la que se encuentran algunos alumnos y alumnas con respecto a sus compañeros porque la educación en su familia y en su cultura se sustenta en unas prácticas y en unos principios y valores diferentes a las prácticas y valores de los que impera en el sistema educativo. El sistema escolar no ha encontrado las claves para poderlo ajustar. Por tanto, son necesarios no sólo recursos materiales y profesionales sino también un exhaustivo análisis de la realidad escolar.

#### 4.2.2. Causas del absentismo y de la escolarización

El absentismo escolar se nos muestra como un problema multifactorial en cuya aparición concurre la interrelación de factores educativos, de tipo personal y fundamentalmente, de carácter social (VVAA, 1999). Cuando lo que predominan son las causas de tipo personal del alumno, como puedan ser una personalidad rebelde o un profundo desinterés por el proceso educativo, nos encontramos ante supuestos de absentismo que se pueden abordar con tratamientos de tipo pedagógico y/o psicológico.

Sin embargo, la solución a problemas de carácter educativo y social pasa por la aplicación de alternativas que precisan de la adopción de diversas medidas, tanto de tipo socioeducativo como, esencialmente, de carácter familiar y comunitario.

Se trata, pues, de un problema que, de no ser abordado y solucionado a tiempo, puede convertirse, a corto plazo, en un importante problema para el sistema educativo -abandono y fracaso escolar y, a medio y largo plazo, en un grave problema social: exclusión, delincuencia, dificultades de acceso a un puesto de trabajo y en definitiva, riesgo real de entrar a formar parte y del mundo de la marginación (VVAA, 2003) si es que no se pertenecía ya a él.

Los estudios sobre el absentismo identifican múltiples causas que englobamos en los siguientes factores.

##### 4.2.1.a. El entorno en el que vive el alumno

El entorno como espacio que comparte una población importante de alumnos absentistas es clave en el desarrollo de comportamientos, actitudes y de posicionamiento no sólo personal sino también colectivo y comunitario respecto al papel que cumplen determinadas instituciones y en este caso concreto, la escolar.

En primer término, la sensación de inutilidad que transmite la institución escolar al no dar una respuesta funcional a las necesidades vitales de este colectivo, en segundo término, el precario seguimiento personal y familiar del alumnado y -como estrategia de intervención- un trato personalizado insuficiente que son necesarios para un importante número de alumnos,



además de añadir el desinterés que manifiestan sus propios compañeros, hacen que el entorno en este aspecto cumpla una función de refuerzo difícilmente abordable con los medios profesionales y materiales que cuenta la escuela sino es a medio y largo plazo.

En segundo lugar, la escuela debe partir de la realidad vital y del entorno social de cada niño y desarrollar los intereses y necesidades de este colectivo, pues de lo contrario los alumnos que provienen de sectores populares o de minorías (Gil Villa, 2002) y que han sido socializados en valores culturales distintos de lo que imperan en la escuela, que responde a los intereses y expectativas de la clase media, están abocados a una grave desigualdad ante el éxito.

Además, se añade que la institución escolar es ineficaz a la hora de satisfacer las expectativas de promoción de estos chicos/as y se siente impotente a la hora de competir con el entorno.

#### **4.2.1.b. La institución escolar**

De modo genérico, la escuela como institución no perfila ni pone en marcha planes y estrategias que contrarresten la problemática del absentismo escolar y que derivan, a corto plazo, en exclusión social porque, entre otras razones, la cultura ha sido privilegio de las clases sociales acomodadas y poderosas en detrimento de las clases sociales trabajadoras (VVAA, 1998). De este modo, la escolarización, entendida como el proceso vital de una persona que permite llegar a poseer cultura, continua manteniendo un claro sesgo social en tanto que la cultura escolar enfatiza la dimensión intelectual, afectiva, estética, motórica sobre la social.

Es por ello, que la utilización de métodos individualistas y competitivos, la escasa integración de la institución en el barrio o en el municipio, la ausencia de un proyecto pedagógico consensuado y asumido por el equipo docente y el resto de la comunidad educativa, la dinámica de grupos entre el alumnado condicionada por estereotipos raciales, de marginación y el profesorado inestable en el centro son claves para comenzar a realizar un análisis en profundidad del fenómeno del absentismo escolar.

De igual modo debe suceder con los sistemas organizativos o de coordinación, los diferentes talentos y estilos docentes, el clima de convivencia y la práctica del estudio, el

ambiente percibido en las clases y fuera de ellas e incluso algunas medidas que toma la escuela no llegan a adaptarse al ritmo que lleva la clase en las que está el alumno absentista.

Los libros y textos escolares y los materiales didácticos que sólo explican y reproducen acontecimientos y hechos distantes de su entorno tienen, sin duda alguna, un peso específico en la problemática del absentismo, a lo que se añade un lenguaje (Bernstein, 1990) y un estilo de difícil comprensión para este grupo de alumnado.

En definitiva, el alumno o la alumna no ha encontrado su espacio en la estructura escolar, la alternativa a la que se ve abocado es distanciarse y romper con ella dejando de asistir o haciéndolo de forma irregular.

Quizás, la familia está más en el fondo, en las causas del absentismo y fracaso escolar que sufren los educandos pero la institución escolar está más próxima a su desencadenamiento.

#### **4.2.1.c. La situación familiar**

Tanto en el absentismo como en el fracaso escolar se dan una serie de variables que hacen de la situación familiar un foco en el que se centra gran parte de su casuística entre la que destacamos: la deprivación familiar, la precariedad económica, las condiciones deficientes de habitabilidad de la vivienda, las relaciones conflictivas en la familia y las toxicomanías y problemas asociados.

El proteccionismo excesivo o por el contrario la negligencia y el abandono o los indicios de maltrato físico y psíquico y la necesidad y/o costumbre de que los menores contribuyan al sostenimiento de la economía familiar inciden de forma muy significativa en la problemática del absentismo y de igual modo, repercute el nivel cultural de sus padres y adultos quienes se convierten en modelos de referencia para sus hijos.

En esta misma línea de planteamiento, en las familias con una carencia económica, cultural y social no se produce una adecuación a las exigencias que la institución escolar determina y que se centra en las diferencias que separan el mundo de la escuela y la familia, en el nivel de relaciones interpersonales que se dan en la escuela, en el tipo de lenguaje que predomina, en las exigencias intelectuales y en el comportamiento y el saber estar en el colegio.

Al mismo tiempo, encontramos una tipología familiar en la que el absentismo y fracaso escolar tiene una incidencia especial. Se trata de núcleos familiares con problemas educativos, correspondiéndose con familias en las que hay un bajo nivel educativo y de instrucción asociado con una escasa estimulación para que los niños estudien. Surgen sentimientos de inferioridad por no poder ayudarles en las tareas escolares.

A ello, añadimos que la función de los progenitores la desarrolla totalmente la figura materna porque el padre está ausente o en posición marginal. Muestran, además, una incapacidad para poner reglas y condiciones siendo en la mayoría de los casos inconsistentes o aplicadas con discontinuidad, excepto el recurso de una excesiva rigidez autoritaria o una excesiva permisividad y es el propio hijo o hija quien se aprovecha de la situación familiar y es él o ella quien lleva a cabo sus deseos.

Son, igualmente, escasas ocasiones las que son conscientes de su propia problemática mostrando generalmente una actitud pasiva. Ahora bien, tienen necesidad de ser escuchados como personas y como padres. Este tipo actitud que muestran los padres ante la problemática escolar, provoca que en algunos casos sean los abuelos quienes asuman la responsabilidad de gestión, organización y educación de los nietos.

La solución a esta problemática pasa por el hecho de que las familias vean cumplidas sus expectativas en cuanto al acercamiento de la institución escolar a su situación de desventaja social y cultural.

#### **4.2.1.d. El grupo de iguales**

La familia es la institución en la que se asimila la cultura básica de la sociedad, donde, además, el niño se inicia en las formas elementales de comportamiento social y consecuentemente en el proceso de socialización pero que en la mayoría de los casos afectados por la problemática del absentismo escolar está deteriorado por lo que se producen carencias (imitación de modelos...) y como mecanismo compensatorio se toman como referencia a las pandillas y a los grupos unidos de modo circunstancial por intereses “informales”. Es por ello que las normas, los intereses y necesidades implícitas en la dinámica y funcionamiento del grupo de iguales (González, 1999) pueden arrastrar a un estudiante al absentismo.

El grupo de iguales, también, ejerce una importante influencia en la toma de decisiones relacionadas con el proceso de escolarización de aquellos alumnos que forman parte de él ya que cumple una función de refuerzo de las situaciones familiares, del entorno y personales de cada uno de sus miembros. Comparten internamente ciertas claves que van desde el propio aburrimiento que les genera el instituto pasando por el rechazo de gran parte del profesorado y en algunos casos despreciando a los alumnos por su posicionamiento y actitud relacionada con la dinámica escolar.

#### **4.2.1.e. El propio alumno o alumna**

El desinterés que manifiestan muchos alumnos, cualquiera que sea su procedencia social, respecto de la escuela y de la enseñanza que transmite, es una reacción muy corriente, (Luçart, 1997). El desinterés puede deberse tanto a la ausencia de motivación como al efecto negativo de ciertos modelos que están implícitos en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque estas influencias se experimentan de manera distinta según el origen social.

En definitiva, el desinterés engendra aburrimiento que se exterioriza bajo formas diversas: pasividad y exasperación cuando se mezcla con un destello de rebeldía.

En cualquier caso, no debemos perder de vista los siguientes rasgos que complementan la personalidad del alumno absentista: la baja autoestima, el sentimiento de falta de competencia, el sentirse desplazado o mal considerado, los trastornos psicológicos/psiquiátricos y la salud física delicada, la deficiente preparación de cursos anteriores, el bajo nivel de sintonía con el profesorado tutor/a, las respuestas inadecuadas a las normas establecidas, los trastornos de conducta en la familia, los embarazos prematuros, y, en algunos casos aislados, el casamiento.

Estos son aspectos objeto de la intervención del educador o educadora social sin perder de vista los anteriores ya que en el fenómeno del absentismo no se dan los factores aislados siendo la tutorización la estrategia de intervención por excelencia.

#### **4.2.1.f. Otras causas**

Ponemos de relieve dos tipos de razones. Una de ellas, se corresponde con la de género al considerar que la mujer no es preciso que se promocióne a través del estudio al tener más valor su función como la persona que se encarga de la atención, el cuidado y la educación de la familia y de los hijos. Este tipo de concepción tiene todavía influencia por su arraigo en la comunidad gitana.

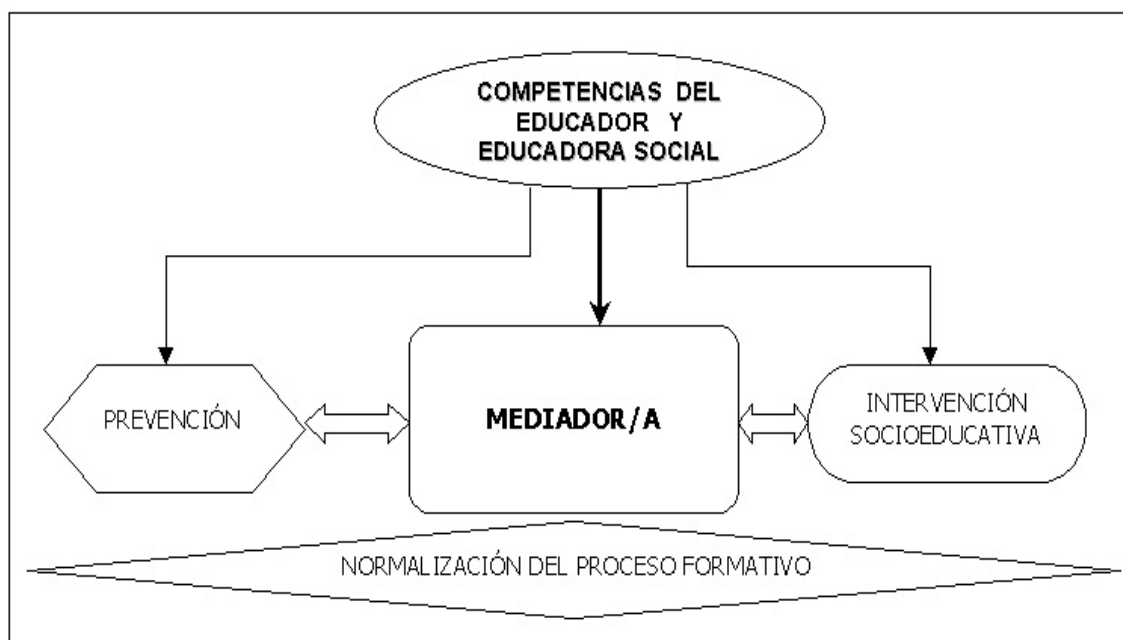
Destacamos como otra razón la de tipo cultural, centrada, fundamentalmente, en la comunidad gitana (Liégois, 1987) quienes algunos de su miembros consideran de segundo orden la institución escolar ya que su propia estructura social dispone de mecanismos para que la socialización e integración del alumno/a en el grupo y en la sociedad se produzca través de la propia familia y de sus parientes.

### 4.3. La educación social como disciplina que atiende necesidades socioeducativas y el papel de mediador del educador y la educadora social en el proceso escolar

La educación social como disciplina socioeducativa que atiende, entre otras, a realidades problemáticas centra el objetivo de su intervención en el apoyo de tal modo que contribuya a la normalización del proceso educativo y formativo de un centro escolar.

El educador y la educadora social es una figura profesional a la que se la ha dotado de una serie de **competencias** para desempeñar unas determinadas funciones en su intervención socioeducativa en un centro escolar, entre las que cabe destacar: capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación así como la resolución de problemas y la toma de decisiones, razonamiento crítico y visión social del proceso educativo, trabajo en equipo y adaptación a situaciones nuevas y el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad así como el conocimiento de otras culturas y costumbres.

**Figura 35: Funciones y competencias del educador y educadora social a través de la mediación**



FUENTE: Elaboración propia

**La mediación** como principio de acción metodológica a desarrollar por el educador/a social en la problemática del absentismo escolar integrado en un centro escolar ha de facilitar la comunicación entre los intereses del alumnado y las expectativas del profesorado centradas fundamentalmente en el proceso normalizador de enseñanza-aprendizaje, priorizando la consecución de objetivos más orientados a la preparación para la vida que al estricto rendimiento académico.

La mediación, entendida como *la quinta esencia* de las funciones de intervención del educador y la educadora social, debe estar unida a los intereses y necesidades de los chicos y chicas con problemática absentista y a los grupos a los que va dirigida: inmigrantes, población gitana, alumnos con conductas desadaptadas al medio escolar, familia y profesorado. Este proceso debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La mediación, como herramienta de diálogo y encuentro interpersonal, debe guiar la intervención educativa del educador social escolar previendo el modo en que se debe desarrollar. (tutoría personal, .grupal, grupos específicos y dinámicas de expresión).
- Las etapas que debe llevar a cabo el mediador y la mediadora para conseguir un compromiso por parte del alumno absentista es, en primer término, la aceptación de la persona y consiguientemente al profesional, con fin de que pueda establecerse una relación desde la cercanía, la afectividad, singularidad y empatía.
- En segundo lugar, descubrir las necesidades e intereses (metas y objetivos) que pretende alcanzar en un plazo que se fijará por consenso y de común acuerdo entre las partes implicadas.
- Se fijan las relaciones con terceros: padres o tutores, profesor tutor, alumnos...

Y en definitiva, complementa la acción tutorial del profesorado, al tiempo que son conscientes de las fases evolutivas de los alumnos.

**La Prevención** se orienta hacia la difusión de planes y programas con el cometido de abrir vías de sensibilización y medios para evitar el absentismo escolar. Programas de desarrollo de habilidades sociales dirigidos a potenciar la autoestima, prevenir conductas de riesgo y dinamizar la convivencia y la resolución hipotética de conflictos, promover programas de ocio y vida sana, y potenciar la orientación educativa y en definitiva la promoción de las escuelas de padres.

**La Intervención** del educador social debe estar enraizada en los factores que causan el absentismo escolar: la situación familiar, el propio alumno o alumna y el entorno en el que vive.

El control se lleva a cabo a través del proceso de intervención con alumnos absentistas que contempla una serie de trámites de seguimiento y coordinación con los servicios municipales y los centros implicados.

Entrevistas con los chicos absentistas, citación y entrevista con la familia, reuniones periódicas con los jefes de estudios, orientador y educador social de los centros o de otros profesionales que se ocupan de esta problemática, teniendo en cuenta además:

- Visita domiciliaria para recogida de información acerca de las necesidades educativas y búsqueda de motivos que han ocasionado el absentismo escolar.
- Realización de visitas a Centros Escolares para comprobar la asistencia y evolución de los/as alumnos/as.
- Acompañamiento y/o presentación al centro donde ha sido derivado o permanece el alumno procurándole una buena acogida.
- Indagar, junto con el Departamento de Orientación de los Centros Escolares, aquellas plazas escolares que adapten el itinerario educativo más adecuado para el perfil del alumnado.
- Coordinación con la Comunidad Educativa de los Centros Escolares para tratar diferentes casos de absentismo, estableciendo diferentes planes de estrategia para mantener la asistencia de los/as alumnos/as.
- Coordinación con los Agentes Tutores del Distrito para realizar visitas domiciliarias e intervenciones conjuntas en determinadas situaciones.
- Búsqueda con el alumno de alternativas educativas.
- Motivación del alumno frente al estudio.
- Seguimientos periódicos de los casos de absentismo.
- Coordinación con miembros relacionados con el caso de absentismo para realizar intervenciones conjuntas: Servicios Sociales Generales, IRIS ( Instituto de Realojo e Inserción Social, FSGG ( Fundación Secretariado General Gitano), PTSC (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad), EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica), CAI (Centro de Atención a la Infancia), CAD (Centro de Atención al Drogodependiente), CTM, (Comisión de Tutela del Menor), Salud Mental, Mediador Intercultural...



- Realización de informes favorables de derivación a Aulas de Compensación Educativa de aquellos menores que, tras valoración de la Comisión de Absentismo Escolar, estiman necesario el cambio de modalidad, no solapando sino apoyando los informes remitidos por las Instituciones Escolares.
- Realización de Proyectos de Prevención con los menores del Distrito dirigidos a promover la utilización del tiempo libre desde una perspectiva educativa y a la estructuración social del alumnado en situación de desventaja.
- Informar a los distintos Centros Educativos del Convenio de Prevención y Control del Absentismo Escolar, y del Protocolo a cumplimentar por ellos.
- Ser un referente para los Centros escolares de cada distrito y ejercer de mediadores entre los alumnos, sus familias y los Centros.

#### 4.3.1. Delimitación didáctica y pedagógica del significado de intervención socioeducativa

A la hora de estudiar determinadas realidades relacionadas específicamente con algunas disciplinas de la educación social, caso de la didáctica de la educación social, comprendemos que todavía falta seguir trabajando con rigor científico, para expresarlo en otros términos más coloquiales pero sin desplazarse ni un ápice de la intencionalidad de este apartado, ilustrando esta idea existe un proverbio chino que indica que *antes de ponerse a tratar en profundidad cualquier asunto debemos ponernos de acuerdo en el significado de las palabras que utilizaremos*. Cuando acometemos cualquier actividad dirigida al análisis y reflexión de procesos y dinámicas educativas es necesario reparar en los términos que definen lo que vamos a abordar, en este sentido está la intervención socioeducativa. El significado de intervención socioeducativa o educativa. ¿Son lo mismo? De existir diferencias ¿Dónde radican?, es por ello que debemos iniciar este análisis en la intervención socioeducativa definiendo o al menos delimitando las ideas.

Nunca la escuela ha podido ponerse al margen de la sociedad. Menos aún en los tiempos actuales que corren, donde las fronteras ente lo educativo y de lo social se entrecruzan y confunden continuamente. Por ello, todos los ámbitos donde este binomio es más perceptible:

educación permanente, formación laboral y ocupacional, pedagogía del ocio, animación sociocultural, desarrollo comunitario y otras enseñanzas específicas que guardan relación con la exclusión, la inadaptación y la marginación social. De cuestiones que se proyectan fuera de la escuela pero también se cuecen en ella y que no pueden plantearse de manera autónoma por que en cierta medida, afectan a los mismos actores.

Podría ser tan sencillo como darle una respuesta a los problemas de tipo socioeducativo a los que se enfrenta la escuela y no seguir dando respuestas de carácter organizativo o intelectual. En esta encrucijada nos encontramos en la actualidad y seguramente seguiremos durante muchos años más. Resulta pues un reto interesante pensar en diferentes formas de abordar estos problemas y en la construcción de nuevos modelos y respuestas socioeducativas desde un espacio en el que todavía tenemos un gran terreno socioeducativo (Jiménez, .2013: 86).

A lo largo de este estudio de investigación hemos venido indicando la relación entre pedagogía social y educación social, que es clara y unívoca (Gómez Serna, 2003) y todos los autores que han abordado en profundidad este tema afirman que la primera es el objeto de estudio de la segunda. Así, mientras la pedagogía pertenece al orden de la teoría pedagógica, siendo una disciplina científica y académica, la educación social pertenece al orden de la práctica y de la acción correspondiéndole por tanto, un tipo genérico de intervención educativa pero siendo más específico, pormenorizado y técnico el tipo de intervención que le correspondería estaría centrada en la socioeducativa. Es necesario definir y delimitar la implicación de intervención socioeducativa cuyas diferencias está compuesto por dos términos yuxtapuestos, para incorporar de forma íntegra, con sentido, pero que no sea solo educativo sino también didáctico y pedagógico la inclusión de la educación social en los centros escolares. Es más consideramos que la intervención socioeducativa forma parte de la intervención educativa, porque en definitiva, todo lo que se desarrolla en el ámbito escolar tiene el sentido educativo.

Ponemos de relieve la necesidad de aplicar, desarrollar en la tarea que comporta la delimitación de los conceptos y concepciones a cerca de la cobertura que ofrece el campo de la intervención, de él debemos demarcar los campos específicos de la intervención y especificar la naturaleza del tipo de intervención, si es educativa o socioeducativa.

Debemos ajustar con planteamientos precisos el desarrollo de la Educación Social en los centros escolares, por eso es fundamental definir y marcar las pautas que rigen los centros escolares en los que se está desarrollando la intervención socioeducativa.

Educar es comunicar, o dicho de otra manera: *si no hay comunicación, no hay educación*. La educación social, por el hecho de ser social, implica a un conjunto de personas, en último caso más de una, que entra en relación con otra o más personas. La comunicación es un tema muy recurrente, básico como objeto educativo, pero muy complejo a la hora de llevarlo a la práctica. Esta complejidad es debida a los múltiples canales, códigos, realidades, culturas, experiencias previas y marcos de interpretación que entran en juego cuando nos comunicamos.

El concepto *intervención* se asocia desde varias décadas con unas supuestas reminiscencias autoritarias y direccionales y ello ha provocado que haya sido desplazado su uso y además relegado por algunos autores y por determinados colectivos de estudiosos de la educación social. En este sentido, la intervención es un término que hemos heredado de otras áreas de conocimiento. Es conocida la interacción terminológica que existe entre los diversos ámbitos científicos o el traslado o transferencia que, en cuestiones conceptuales, se produce entre ellos. En esta línea es evidente como las ciencias sociales y educativas han ido asumiendo, de ciencias próximas o lejanas, términos que nosotros hemos recogido, desgraciadamente, sin ninguna traducción semántica de los mismos, sirvan de ejemplo, diagnóstico, tratamiento, mejora... Estas recurrencia, a palabras prestadas de otros campos (Sáez Carreras, 1998) consagran un tipo de acción, de actuación y de pensamiento que configuran el modo de ser de los educadores que los defienden y utilizan. De ahí, que para él, el término intervención sea problemático en el contexto educativo debido a que puede condicionar nuestras visiones y percepciones de patrones de acción y supuestos teóricos que se hallan en las disciplinas de origen pero no en nuestro discurso pedagógico. Tal condicionamiento puede contribuir muy significativamente a deformar nuestros principios y pensamientos genuinamente educativos desenfocando nuestras estrategias de acción.

Sin embargo, desde unos criterios que inciden de forma más clara en la funcionalidad y en el carácter etimológico, resulta, de este modo, un concepto útil para definir la relación socioeducativa.

De este forma y desde el punto de vista pragmático, porque resulta de uso generalizado entre profesionales y académicos, a pesar de que se insista a menudo en la ya apuntada

versatilidad disciplinar. Y también porque otros conceptos, supuestamente más asépticos, como *acción* o *praxis* parecen designar realidades más amplias e inespecíficas. Cabría la posibilidad de entrar en juego la dimensión del término *acción* pero esta situación nos llevaría a someternos, en cierto modo, a ser reducida, en donde conceptualmente no cabe una actuación por parte de educadores y educandos sino que permanecemos al albur de las respuestas espontáneas.

La intervención socioeducativa -desde una perspectiva fenomenológica- se considera como una irrupción en una realidad con el ánimo de modificarla (Úcar, 1992). Esta definición obedece, según su autor, a la voluntad de resaltar el hecho de que toda intervención socioeducativa supone la entrada en la realidad de “otro” con la pretensión de cambiarla a partir de las concepciones teóricas e ideológicas del profesional que interviene.

Ciertamente, no toda pretensión de cambio se produce desde el educador en los mismos términos. No es lo mismo pretender obligar al otro a cambiar que, por ejemplificar, facilitarle recursos que le ayuden a cambiarse a sí mismo. En el mejor de los casos dicha intervención puede ser voluntariamente solicitada – intervención comunitaria, trabajo educativo con jóvenes, adultos, etc. -, pero en el trabajo socioeducativo con población infantil, por ejemplo, a menudo, ni siquiera eso.

Es de destacar el significado que dan a la intervención definiéndola como un dispositivo. También pone de manifiesto su doble significación como “venir entre” o “interponerse”. De ahí que “intervención” pueda ser sinónimo, por una parte, de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otra parte, de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión. En definitiva, en todo proceso de intervención en lo social podemos, en la mayoría de los casos, encontrarnos con ambas caras de una “misma moneda” (Carballeda, 2002), además señala que la intervención, en tanto que dispositivo, implica la construcción de una lógica de la situación -que desencadena la demanda de intervención- siempre desde cierto marco teórico o campo de saber. Esto significa que la intervención pone en marcha una serie de expectativas y consecuencias muy ligadas a la construcción simbólica y a las representaciones del mundo del interventor. De esta forma, una modalidad de intervención se vincula a un determinado marco conceptual que, ligado a una serie de aportes teóricos y empíricos relacionados con el contexto, genera “formas típicas” de intervención.

La intervención socioeducativa es entendida, en general, como el conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc, que se

desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa previamente estructurado y contextualizado, cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa.

Referenciar acciones concretas que incidan en situaciones concretas para conseguir objetivos pre-pensados, entrar en el mundo del otro y cambiarlo (Úcar, 2004).

La intervención socioeducativa se ha introducido en el campo de las ciencias humanas y sociales (Froufe y Sánchez, 1991) y en su concepción se incluyen una serie de actividades y una pluralidad de matices que se confunden a menudo.

En este sentido, la evolución del término intervención (Carballeda, 2002) orienta dos significados, por un lado, significa “mediación”, “intersección”, “ayuda” o “cooperación” y por otro, “intromisión”, “injerencia”.

El concepto de intervención (Parcerisa, 2010) se contempla como proceso socioeducativo intencional centrado en el acompañamiento en el que se debe conseguir articular lo público (convivencia, orden social) y lo privado (derecho a la diferencia y autonomía). Es decir, se trata de entender la práctica educativa como un acompañamiento en el que el educador o la educadora sea capaz de reconocer las capacidades y potencialidades del educando o educanda, de escuchar sus demandas y necesidades, de dejarlo actuar y tomar decisiones, de mediar con el contexto, de facilitar contextos de desarrollo y escenarios donde las potencialidades del educando y la educanda puedan desarrollarse mejor del modo posible.

Intervención para otros autores significa acción o actuación (Castillejo, 1984) centrándose en la intervención educativa. La definen como la acción sobre otro con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento.

La intervención socioeducativa es entendida, en general, como el conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, etc.... que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa previamente estructurado y contextualizado, cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa.

**Explicación del esquema** (elaboración propia) que a continuación describimos. La pretensión es describir y aquilatar las diferentes concepciones que se dan en torno a términos de uso muy frecuente, tanto a nivel de pedagogía social como de educación social, no habiendo un consenso. Debemos advertir, no obstante., que la terminología utilizada (sectores, áreas, ámbitos, tipos de intervención, acciones, tareas...) es arbitraria, pudiéndose encontrar por otros autores trabajos y estudios que utilizan una terminología distinta. Ahora bien, esto no invalida nuestra aportación, ya que, independientemente de cual sea la terminología utilizada, los contenidos conceptuales son siempre muy similares.

Contamos con unas grandes áreas temáticas, o sectores o campos que aglutinan en una mirada teórica desde la pedagogía social centradas en la Ayuda, la Promoción, la Prevención, la Normalización y la Resocialización.

Estas grandes áreas, campos, o sectores se materializan en el sentido del objeto de la pedagogía social en ámbitos de intervención que para delimitarlos recurrimos a criterios que unifiquen sobre todo:

- la especificidad de una problemática común, cuyas soluciones o alternativas pueden implicar a todo el colectivo o más técnicamente ámbito.
- el poder intervenir con mayor uniformidad y hacerlo de forma individualizada o colectiva pero abordando y desarrollando contenidos, actividades o tareas según la edad, situación similar de características sociales, económicas, expectativas, estos ámbitos de intervención, marginación (a pesar de las dimensiones que abarca y en las que pueden estar interrelacionado con otros ámbitos), familia, personas sin hogar, mujer, menores, discapacidad, tercera edad, ocio y tiempo libre, reclusos.

#### 4.3.2. Principios que regulan la intervención socioeducativa

Con carácter general, la planificación de la intervención socioeducativa, debe guiarse por una serie de principios:

- Principio de racionalidad. El planificador ha de tener un conocimiento previo fundado en bases científicas de la realidad del ámbito y de las personas a las que irá destinada la intervención.
- Principio de globalidad. Se han de incluir en el programa el mayor número posible de variables que intervengan directa o indirectamente en los planteamientos del mismo.
- Principio de continuidad. Todos los elementos que componen el programa de intervención socioeducativa han de ser aplicados de forma continua y sistemática
- Principio de secuenciación. Todos los elementos deben estar interrelacionados.
- Principio de univocidad. La redacción del programa ha de hacerse de forma que todos los términos utilizados puedan ser entendidos en el mismo sentido.
- Principio de comprensividad semántica. Todos los términos utilizados en la redacción de un programa han de ser fácilmente comprensibles por todos.
- Principio de flexibilidad. La planificación debe ser flexible, permitiendo la introducción de cuantas modificaciones sean necesarias, y en cualquier momento del proceso.
- Principio de variedad. El equipo planificador deberá ser creativo y original en la elaboración.
- Principio de realismo. La elaboración del programa ha de partir de un análisis previo y sólidamente apoyado en la realidad del ámbito en el que se va a aplicar.
- Principio de participación. El equipo planificador ha de estar abierto a la participación de otras personas o entidades.
- Principio de justicia social.
- Principio de información Responsable y Confidencialidad.
- Principio de Formación Permanente.
- Principio de Solidaridad.
- Principio de la Coherencia Constitucional.
- Principio de la Participación Comunitaria.
- Principio de Complementariedad de Funciones y Coordinación.

### 4.3.3. Niveles establecidos de la intervención socioeducativa

Para que la planificación sea eficaz, ha de tener distintos niveles y con diferentes enfoques:

1. En primer lugar se ha de reflexionar sobre la filosofía del programa y planificar aspectos como los criterios generales de intervención, estrategias de acción y tipos de proceso.
2. En segundo lugar ha de planificarse la forma de obtener los datos necesarios sobre el ámbito de intervención: composición demográfica del ámbito, estructura socioeconómica y actitudes de las personas implicadas.
3. En tercer lugar es necesario planificar las metas u objetivos a conseguir, teniendo en cuenta que han de ser realistas y ajustados a las necesidades de las personas sobre las que se va a realizar la intervención. Habrá que planificar: el ajuste de los objetivos a la realidad socioeducativa, la adecuación a las necesidades y la priorización en su consecución. La fijación adecuada de objetivos es muy importante, ya que son los que lo definen, orientan y dan sentido a un programa de intervención. Los objetivos pueden ser generales o específicos, entendiendo por objetivo específico el cruce de un objetivo general con una situación específica. Su fijación debe responder a una serie de criterios: deben representar los efectos de la acción, deben ser alcanzables, limitados en el tiempo, unidimensionales (referidos sólo a un problema específico), claros, comprensibles e inequívocos. Debemos tener en cuenta que la formulación del objetivo define qué es lo que se pretende lograr en el programa de intervención.
4. En cuarto lugar hay que planificar los recursos disponibles: recursos humanos, materiales, localización espacial de los mismos... Para Ander-Egg (2000) la planificación de un programa de intervención socioeducativa debe considerar los siguientes elementos:
  - Naturaleza del programa: qué se quiere hacer.
  - Origen y fundamento: por qué se quiere hacer.
  - Objetivos: para qué se quiere hacer.
  - Metas: cuánto se quiere hacer.
  - Localización física: dónde se quiere hacer.



- Metodología: cómo se quiere hacer.
- Recursos humanos: quiénes lo van a hacer.
- Recursos materiales: con qué se va a hacer.
- Recursos financieros: con qué se va a costear.
- Evaluación: cuáles van a ser los criterios de evaluación.

Hay que tener presente que en España la intervención socioeducativa está participada por instituciones públicas y privadas, con un grado considerable de descentralización, pues las competencias se encuentra repartidas entre el Estado, las Comunidades autónomas y las entidades locales.

Administración del Estado.- asume las competencias de la planificación en todo el territorio nacional, la coordinación de recursos y la tutela de algunas instituciones públicas y de las privadas.

Comunidades Autónomas.- que al asumir la práctica totalidad de las competencias en este ámbito, han adquirido capacidad normativa, por lo que las normas emanadas de cada una de ellas son diferentes. Diseñan programas de intervención de acuerdo a su realidad socioeducativa y según sus necesidades.

Ayuntamientos: son las entidades más cercanas al ciudadano y tienen como misión organizar tanto los recursos de que disponen, como los que les proporcionan las comunidades autónomas en su territorio.

Los programas de intervención socioeducativa son diseñados y planificados generalmente desde las comunidades autónomas junto a los ayuntamientos implicados, y sirven de marco de referencia y actuación para cualquier intervención y en cualquier ámbito de aplicación. La intervención socioeducativa necesita concretarse en el seno de un programa de intervención socioeducativa con la finalidad de que su actuación llegue a sus destinatarios en la forma prevista.

#### 4.3.4. Referentes de la intervención socioeducativa

No hay ninguna teoría general sólida y sistemática sobre cómo tiene lugar el cambio. Más bien lo que sucede es que el estado de la intervención socioeducativa está representado por las tres perspectivas que hemos presentado: la tecnológica, la política y la cultural. Durante las últimas décadas, ha predominado más la perspectiva política, cultural y tecnológica. Las consideraciones políticas y culturales parecen responder mejor del porqué del fracaso de las actividades de intervención.

La intervención no es lineal, ni mecánica, ni neutra, ni pura y secuencial como pretende y desea que fuese el modelo tecnológico obsesionado por extrapolar los supuestos de las ciencias naturales a las sociales. De aquí que las intervenciones sociales no son naturales ni objetivas y que, como tales, no son actos puramente técnicos, desde esta perspectiva (House y Mathinson, 1983) no existe la posibilidad de aplicar en el ámbito social las intervenciones puramente tecnológicas.

La intervención socioeducativa en este enfoque es un proceso de acción sobre otros sujetos en donde se produce una intromisión y una alteración de su realidad ambiental y personal. Este es el marco social en el que se desenvuelve las intervenciones para aquellos tecnólogos de la educación. Esta concepción no entiende la sociedad como una construcción sino como una realidad objetivizada, independiente de los sujetos que actúan y se interaccionan en ella. Como realidad que está ahí y es susceptible de control y dirección externa desde posiciones de autoridad, de poder para intervenir y de creencia en la modificabilidad externa de esa realidad.

En el segundo enfoque, el Político o Crítico (Carr y Kemmis, 1986) o Sociocrítico entiende la intervención educativa no como una tarea técnica sino como un *acto fundamentalmente político* en los que los intereses de las personas se ven afectados, positiva o negativamente siempre que tal intervención no sea insignificante (House y Mathinson, 1983). Ello supone que parten de circunstancias históricas particulares y van tomando forma a partir de fuerzas y factores sociales específicos. También las intervenciones no son procesos lineales que tengan como impronta la gradación de sus actuaciones sino que en ocasiones es necesario volver sobre los pasos ya andados (Sáez, 1998). Destacamos además, que la mayoría de los programas no pueden ser considerados como breves y coyunturales. Un programa con

determinadas características no cuenta a su favor con el *elemento tiempo* que se encarga de encubrir cualquier tipo de interés u objetivo programado.

En este sentido, el enfoque crítico centra su intervención no en que esté adecuadamente diseñada sino que sea personal y socialmente significativa para los sujetos que la reciben, además, si partimos de la premisa de que es significativa la intervención, siempre se procura que los usuarios de estos programas participen de forma activa en todo su proceso siendo *constructores de significados*, pues se ha de responder a los rápidos cambios que está imponiendo el mundo occidental. De ahí, que los representantes críticos demandan programas de intervención como programas de emancipación social y personal de los individuos en busca de su identidad. La tarea de la intervención es primordial considerando el proceso de autodeterminación de hombre.

Entendiendo la intervención educativa, es considerada como una práctica social crítica desde la que un grupo o colectividad tiende a la autodeterminación y a su mejora social, desde la construcción mediatizada por la realidad sociocultural en la que se recrea tal práctica. Es por ello, que la educación desde este planteamiento crítico es una construcción resultado de esta interacción social en la que las personas participan, no sólo construyen e interpretan consensuadamente los significados acerca de la realidad sino que, también, someten a dicha realidad a un análisis (Freire, 1976).

La evaluación es uno de los elementos transcendentales de cualquier programa de intervención educativa, que quienes toman las decisiones, planifican y evalúan la educación deben ser conscientes del rango completo de las perspectivas ideológicas y metodológicas para la evaluación, si su objetivo es realizar opciones inteligentes y bien informadas. También se discute la necesidad de identificar y aclarar los valores y, de desarrollar modelos y enfoques comparativos y dialécticos (Paulston, 1979).

Una concepción de la intervención como una práctica social crítica desde la que un grupo o una colectividad tiende a la autodeterminación y a la mejora social pone en entredicho los resultados de algunos programas de intervención presentados bajo el tamiz de la cientificidad y la experimentación.

Cuando valoramos o evaluamos la pertinencia de una línea de intervención o de una acción llevada a cabo deberemos tener en cuenta entre otros referentes (Parcerisa, 2010) las finalidades, los procesos de aprendizaje, el contexto y el curriculum (nuestro pensamiento) oculto.

**Finalidades de la intervención:** la intervención socioeducativa tiene un carácter intencional. Con ella, se pretende avanzar hacia finalidades o intenciones. Según cuáles sean, el diseño, la implantación y el desarrollo de la relación educativa se enfocará de una manera o de otra. Las finalidades son una referente clave para dar sentido a la práctica socioeducativa para planificarla, analizarla y valorarla.

Las finalidades dependerán de las concepciones sociológicas y antropológicas de quien las formula. O dicho de otra manera: del modelo de sociedad y de persona que se tenga como ideal.

La sociología es una ciencia que proporciona un apoyo básico a la pedagogía y por ello a la forma de dirigir la intervención socioeducativa. Sus aportaciones son diversas y ayudan a configurar modelos y actitudes para la intervención socioeducativa. Así, por ejemplo, los estudios sobre la escuela y clase social, sobre la desigualdad entre géneros, o sobre la problemática de la tercera edad, etc.

Cuando se trata de plantear intenciones o finalidades socioeducativas, debemos tener en cuenta una serie de aspectos que nos indicarán el grado de profundidad y trascendencia que damos a nuestro proceso de intervención:

- Los procesos de aprendizaje.
- El contexto.
- Nuestro “pensamiento-concepción oculto”.
- Valores en la toma de decisiones: intervenir en cualquier ámbito lleva implícito la asunción de la dimensión ética de la educación social.

#### 4.3.5. Modelos de la intervención socioeducativa

La educación como disciplina que interviene en la realidad social y educativa se asienta en una metodología científica. Dicha intervención debe responder a una metodología que de manera constante y continua se debe ir analizando para, en su caso, ser reformulada y, con ello responder a necesidades sociales, educativas y culturales que emergen de los diferentes ámbitos en los que se intervine.

En nuestro caso vamos a subsumir la idea de formas típicas de intervención en el término más amplio de modelo de intervención.

Los modelos de intervención socioeducativa, en este caso, no se refiere ni a las perspectivas ni a las estrategias ni a las técnicas de intervención socioeducativa, que pueden ser variables dentro de cada modelo. Se refiere al marco social contextual que modeliza dichas intervenciones. En este sentido, se identifica a cada modelo con un concepto que se convierte en el elemento nuclear alrededor del cual se construyen las intervenciones socioeducativas.

De acuerdo con Carballada, nuestra tesis apunta a que contextos sociales diferenciados generan marcos teóricos e ideológicos -también diferenciados- que modelizan formas específicas de intervención que resultan coherentes con aquellos. A continuación vamos a presentar, de una manera sintética, estos modelos a partir de cinco variables:

- Características de la sociedad en que se produce.
- Relaciones típicas entre los miembros de las clases sociales o de las personas participantes.
- Características de la situación o contexto de la intervención.
- Características del tipo de intervención.
- Características –profesionales y personales- de los agentes de la intervención.

Estas características nos conducen a plantear tres grandes modelos de intervención socioeducativa que han imperado a lo largo de los siglos en el quehacer de los socialmente excluidos, marginados o necesidades de atención y ayuda de población normalizada: modelo caridad; modelo de justicia social: la búsqueda de un mundo más equitativo; modelo de inclusión social: reintegrar a los desheredados.

### **El modelo caridad**

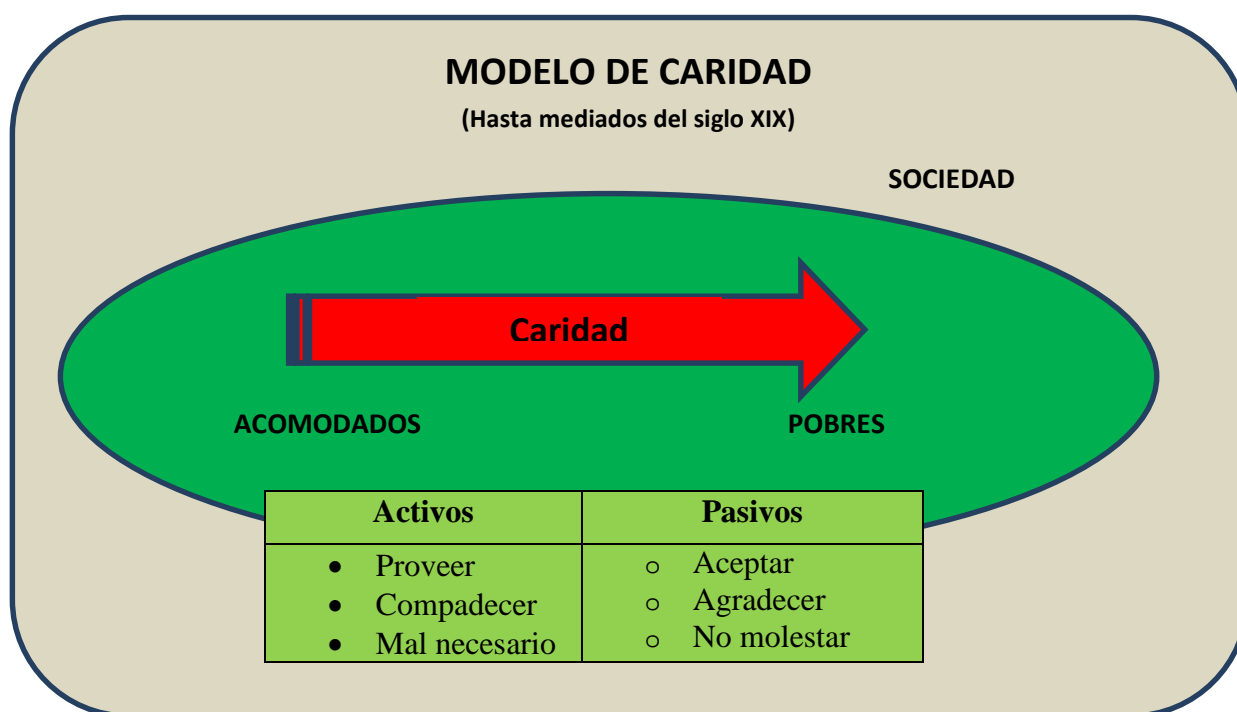
Este modelo de intervención socioeducativa no lo es tanto como un marco para la relación social. Sin embargo, se puede considerar el antecedente de lo que posteriormente identificaremos como intervención socioeducativa.

Una relación social que se fundamenta en la caridad y que es, sobre todo, de ayuda o de asistencia al otro. El objetivo de la intervención no se pone tanto en los resultados para el otro

como en la propia acción del interventor, que puede estar motivada por ideales o razones muy diversas. En este contexto social no se habla tampoco de educación ni de formación.

La sociedad de la época preindustrial está integrada, aunque las clases sociales están claramente diferenciadas y distanciadas en razón de la renta. Cada uno tiene su lugar en la sociedad y el cambio entre lugares ni siquiera se plantea. La relación se produce entre los acomodados y los que no lo están. Los primeros son activos en la relación social de asistencia, mientras que los segundos –como se puede ver de una manera gráfica en la figura siguiente se limitan –como mal necesario que son- a aceptar y agradecer lo que se les provee.

**Figura 36: El modelo de caridad**



FUENTE: Elaboración propia

En este modelo la relación social pretende la satisfacción de necesidades. La intervención se produce desde la voluntariedad. Nada externo obliga a la acción del interventor que obedece, en general, a motivaciones internas. La situación creada para la relación es física, presencial, aunque la distancia psicológica y de forma de vida entre quien provee y quien acepta es inconmensurable.

El perfil del sujeto participante en la relación social es tan variado como dispar: pobres, deficientes, enfermos, desatendidos, niños y niñas huérfanas, etc. Lo único que los equipara es que todos ellos se encuentran en situación de necesidad. A veces en la calle y, también, a menudo, institucionalizados. Aunque se puede referenciar como posible motivación “externa” el prestigio social que genera la realización pública de estas acciones.

Tres ideales teóricos, al menos, pueden guiar o motivar la acción de ayuda del interventor:

- Un ideal sentimental fundado en la compasión hacia el necesitado.
- Un ideal de riqueza o prestigio social fundado en la posesión de una posición acomodada que atiende al que no la tiene.
- Un ideal de salvación que se fundamenta en creencias religiosas y la norma cristiana de atender y ayudar al desatendido.

Nos hallamos, a mediados del Siglo XIX, con una sociedad plenamente industrializada que se desarrollaba en la que se ha generalizado el trabajo fabril. Una sociedad, como apunta Bauman, en la que definitivamente se ha producido la ruptura del romance entre el artesano y su trabajo (2000:19). A diferencia de éste último, el nuevo tipo de trabajo se realiza colectivamente – los obreros -; es obligado, puesto que no se dispone de otros medios para sobrevivir; está vigilado y su no cumplimiento es sancionado por la autoridad; se realiza por cuenta de otros – los patronos -; y se produce, finalmente, fuera del ámbito doméstico, en las fábricas.

Es la época, también, de la revolución industrial, que ponen en marcha los movimientos obreros para rebelarse contra un régimen de vida que consideran totalitario, injusto y opresor. Esta revolución vendrá refrendada por la publicación, en 1848, del Manifiesto Comunista de Marx y Engels. Es, asimismo, el inicio del germen que cristalizará a mediados del Siglo XX en el Estado benefactor o del bienestar: Bismarck dicta en 1878 leyes para dar respuesta a necesidades sociales.

Todo un complejo conjunto de causas y fenómenos van instaurando, de forma paulatina y gradual, en esta época, una manera diferente de enfocar las problemáticas sociales en el marco de los Estados Nacionales cada vez más sólidamente contruidos. El cambio es, antes que nada de mentalidad.

**Figura 37: Modelo de justicia social: la búsqueda de un mundo más equitativo**

FUENTE: Elaboración propia

**Modelo de inclusión social: reintegrar a los desheredados**

El cambio del modelo de la justicia social al de la inclusión es radical, dado que la situación de los sujetos con los que se trabaja puede ser, en el caso de los excluidos, mucho más descarnada que las situaciones de necesidad sobre las que incidía el anterior modelo.

La vida social se ha hecho mucho más compleja y esto se nota, en primer lugar, en un aumento de la tipología de profesionales que trabajan en ámbitos sociales. Ya en los últimos años del periodo anterior, los asistentes sociales se reconvierten en trabajadores sociales para dar cabida a las intervenciones que estaban desarrollando; unas intervenciones que superaban lo asistencial. Los educadores sociales, por su parte, entran en escena a través de la respuesta que las comunidades se proporcionan a ellas mismas frente a las problemáticas que padecían.

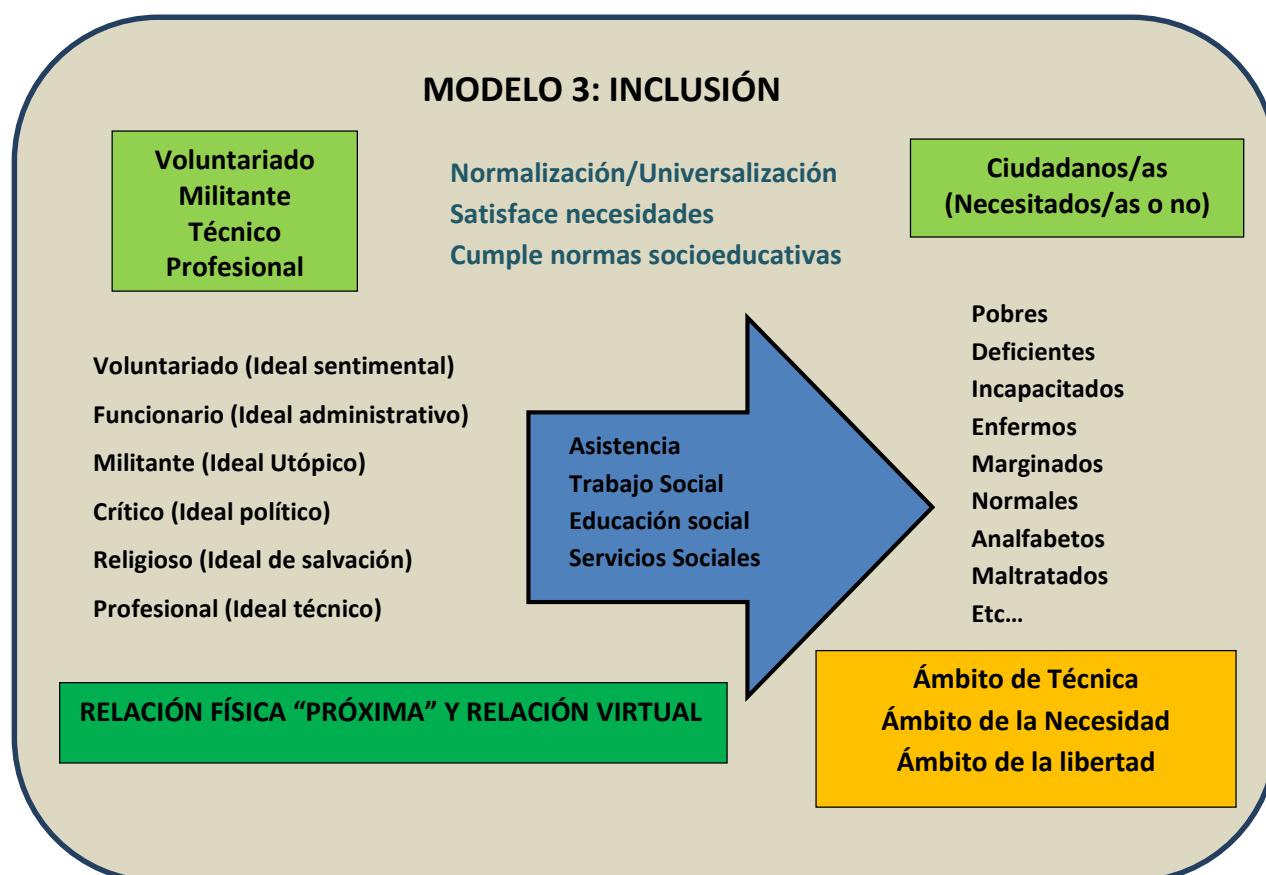
La complejidad de dichas problemáticas sociales demandaba una especialización educativa del trabajo social. Estos especialistas en trabajo socioeducativo son los educadores



sociales que desarrollan ocupaciones extraordinariamente diversas (animadores socioculturales; educadores especializados, educadores de adultos, monitores de tiempo libre, gestores culturales, etc.; Úcar,2001a).

La figura siguiente muestra las características de este nuevo modelo. A los planteamientos anteriores se añade una nueva característica derivada de la complejidad social. La intervención socioeducativa pretende ser normalizada, esto es, se dirige a toda la población y no solamente a la que está en situación de necesidad. La intervención socioeducativa se orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas que participan en la vida social y eso, tanto en foros físicos como virtuales. Esto significa que actúa no solamente con lo social sino también con lo cultural. Se ha producido por tanto una ampliación en los ámbitos tradicionales de la intervención. Se interviene en el ámbito de la necesidad y en el de la libertad, como atestiguan los programas de dinamización sociocultural, de gestión cultural o de desarrollo comunitario.

**Figura 38: Modelo de inclusión social**



FUENTE: Elaboración propia

Si en el modelo anterior la presencia de interventores socioeducativos dependientes del sector Estatal y Administrativo era prácticamente total, en el nuevo han hecho su aparición profesionales del llamado Tercer Sector. Numerosas organizaciones de iniciativa social y sin ánimo de lucro se ocupan “codo a codo”, junto a los profesionales de la Administración, de los procesos de intervención socioeducativa.

El marco para la intervención puede ser ahora físico y virtual dado que la acción socioeducativa se desarrolla simultáneamente en ambos entornos. A los ideales apuntados en los modelos anteriores se añade ahora el ideal crítico, heredero de la última fase del periodo anterior y que apuesta, en su reformulación por la re-politización de la vida cotidiana. También el ideal profesional, cómodamente instalado sobre el imperio de una técnica que, cada vez más, comienza a ser contestada. Las nuevas perspectivas apuntan a que los problemas humanos y sociales difícilmente pueden responderse con propuestas de intervención exclusivamente técnicas.

#### 4.3.6. Planificación y herramientas aplicadas a la intervención socioeducativa

Cuando nos referimos al proceso de intervención socioeducativa estamos incluyendo la educación como disciplina que interviene en la realidad social y educativa, en nuestro caso concreto, de los alumnos, y que se sustenta en una metodología científica.

El itinerario de la formación académica del educador social que lo capacita para utilizar, con el rigor científico y profesional que se requiere, los distintos métodos, estrategias e instrumentos necesarios para una adecuada y eficiente intervención socioeducativa (Benítez Ramírez, 2013).

Recoger de forma sistemática la actividad profesional de los educadores sociales a través de entre otras, el informe socioeducativo como herramienta principal y exclusiva de los educadores sociales en los diferentes ámbitos profesionales de intervención.

El informe socioeducativo en tanto que instrumento técnico debe recoger datos relevantes de determinadas situaciones concretas, para la que ha sido necesaria una labor de análisis e investigación y en el que se plantean las alternativas a la situación planteada. Por ello, es necesario cuidar la elaboración, la redacción y la transmisión de la información de comunicación de forma clara y concisa.

Se añade que, además, debe reflejar en su contenido las variables estrictamente necesarias con las que se transmitan toda la información indispensable para comprender e interpretar los datos facilitados. A modo de síntesis éstas deberían ser las características que predominaran en un informe (Benítez Ramírez, 2013):

- a. La redacción del informe debe ser precisa, veraz y comprensible.
- b. El lenguaje utilizado debe ser un lenguaje claro a la vez que técnico utilizando terminología profesional sin que suponga una dificultad para su comprensión.
- c. Los datos deben estar estructurados de manera lógica coherente en relación con el contenido tratado y figurarán las variables estrictamente necesarias respetando siempre la normativa vigente.
- d. El educador social reflejará su análisis, diagnóstico y valoración basada en datos objetivos y contrastables, sustentándose si lo consideran necesario en documentación que acredite su contenido. Se evitarán las percepciones e interpretación del técnico que no puedan ser respaldadas o demostradas.
- e. La persona sobre el que se emite el informe tiene pleno derecho a conocer y disponer de su informe socioeducativo.
- f. El informe socioeducativo debe ir debidamente firmado y sellado por el educador social.

# CAPÍTULO 5

Marco metodológico de la investigación

## CAPÍTULO 5: Marco metodológico de la investigación

La práctica socioeducativa se define por tener un carácter provisional, cambiante y dinámico manteniendo una clara tendencia a hacerse innecesaria, o al menos no acaparar exclusividades metodológicas que tanto daño infringen a las nuevas tendencias ya que se dirige a la superación de deficiencias, problemas y dificultades propias del desarrollo social.

Asimismo, viene determinada por el sujeto o la persona a la que se dirige y por el modelo que se adopta a partir de lo que la investigación avala mediante evidencias empíricas sólidas, intentando superar una intervención basada en supuestos sin avales significativos sometidos a rigor científico (Martínez Sánchez, 1995).

Este mismo planteamiento nos invita a la concepción de que toda intervención socioeducativa debe estar sometida a la lógica de la indagación permanente y, en concreto, el profesional de la educación debe introducir en su buen hacer profesional tres aspectos: ver, juzgar y actuar a partir del método científico (Martínez, 1995). Esto significa que a través de la investigación tenemos que ser capaces de:

- a) Asumir como propio, desde la óptica científica, el ejercicio de profundizar en el conocimiento de los fenómenos y contextos educativos y formativos.
- b) Comprender, valorar y juzgar los fenómenos y hechos sociales para optimizar los proyectos y actuaciones bajo criterios de oportunidad, idoneidad, eficacia, calidad, globalidad y flexibilidad.
- c) Avanzar en el desarrollo profesional como elemento irrenunciable para la mejora de la práctica.

Para estos fines, la investigación es considerada como un medio de comprensión, explicación y predicción de fenómenos, hechos y situaciones educativos, con la intención de ajustar su intervención a las demandas y necesidades reales de los sujetos objeto de intervención y de mejorar su práctica como profesional comprometido con una sociedad democrática, bajo referentes éticos (Sánchez, 2011).

Así, la investigación educativa puede ser entendida como “una actividad reflexiva, sistemática y, en cierta medida, controlada, cuya finalidad consiste en descubrir e interpretar hechos y fenómenos educativos en un determinado contexto social, así como la posibilidad de establecer relaciones y derivar de ellas leyes de amplia validez” (García, González y Ballesteros, 2001: 75).

La investigación socioeducativa, desde un enfoque tan amplio como el que acabamos de indicar, va a compartir desde el punto de vista metodológico los mismos supuestos y caracterizaciones que encontramos en la conceptualización genérica de la investigación en ciencias sociales. Las diferencias van a estar en las temáticas que se aborden pero no así en la forma de entender y llevar a cabo el proceso de investigación.

En este apartado, trataremos de definir y resumir qué se entiende por investigación social y cuáles son las orientaciones metodológicas que se pueden seguir. Para empezar, partimos del concepto de investigación en educación social entendido como proceso de indagación que intenta dar respuesta a un problema socioeducativo a través de la aplicación del método científico. La dirección hacia la ampliación de conocimiento del fenómeno que es estudiado o hacia la mejora de la práctica, dibujan el límite entre la investigación básica y la aplicada, existiendo, no obstante, entre ambos tipos una relación de continuidad.

El carácter empírico, la sistematicidad, la reflexión, la validez y la fiabilidad serían los rasgos esenciales que distinguen la actividad investigadora de otras formas de conocimiento.

Diferentes alternativas metodológicas pueden orientar la práctica de investigaciones en el ámbito de la educación social. Son distintas las clasificaciones que a este respecto proponen los autores de la literatura revisada, (Cook y Reichardt, 1995; Guba y Lincoln, 1996; Koetting, 1984; Lather, 1992; Morin, 1986). Desde nuestro punto de vista, considera útil resumir el debate epistemológico que suscita este tema y reflejar la posición expuesta por Arnal, del Rincón y Latorre, (1996), quienes distinguen los siguientes enfoques de investigación.

## 5.1. Elementos relevantes del proceso metodológico de la investigación

El proceso metodológico que desarrollaremos en la investigación tiene como referentes a la investigación descriptiva, aplicada y profesionalizante y basada en una metodología cualitativa.

La investigación es un proceso de indagación con parámetros claramente definidos; persigue el descubrimiento o la creación de nuevo conocimiento y la construcción de teoría; la prueba, la confirmación, la revisión, la refutación del conocimiento y de la teoría; y /o la investigación de un problema para la toma particular de decisiones.

El proceso comprende cinco actividades: indagación reflexiva (identificación de un problema, ejecución de una búsqueda bibliográfica para colocar el problema en la perspectiva apropiada y formulación de un esquema lógico o teórico, de objetivos e hipótesis o preguntas de investigación); adopción de procedimientos apropiados (diseño de la investigación y metodologías); recolección de datos; análisis de los datos; y presentación de los hallazgos y recomendaciones para estudios futuros.

Esta definición es lo suficientemente amplia como para incluir los tipos diferentes de investigación en Ciencias Sociales y puede aplicarse a las tres categorías de indagación científica: a la investigación básica que descubre el conocimiento y construye la teoría; a la investigación aplicada que incluye la comprobación, la revisión y la refutación del conocimiento y de la teoría. Y a la investigación acción o profesional que indaga un problema para ayudar a la toma de decisiones en una situación particular. Esta última es, por lo general, investigación aplicada dirigida a un problema inmediato. A menudo, los bibliotecarios hacen investigación acción para generar datos útiles para decidir respecto del curso de acción más conveniente.

### 5.1.1. Investigación descriptiva

El objetivo de nuestra investigación es fundamentalmente de tipo descriptivo y, por lo tanto, la intención es conocer y dimensionar en profundidad un hecho educativo y social.

El interés está en entender cuál es el marco ideológico desde el que realizan su intervención y cómo a través de él crean o recrean su acción, es decir, el análisis del habla como acto social. No se persigue el control de las variables explicativas, sino la comprensión holística de las explicaciones e interpretaciones (datos) que los propios educadores y educadoras transmiten de las vivencias, análisis y reflexión de su práctica diaria.

Por otra parte, uno de los objetivos de la investigación es relacionar los actos del habla con la función, la intención y el posicionamiento de los profesionales en su práctica profesional cotidiana siguiendo los planteamientos de Van Dijk (1999: 73) “No es nuestro interés ocuparnos de aplicar un modelo o una teoría o validar un paradigma, nuestro interés es evidenciar los problemas sociales como el poder y la desigualdad a través del discurso”.

La comparación entre las interpretaciones realizadas por los distintos tipos de profesionales es otro de los objetivos del estudio. La realización de grupos de discusión de las distintas profesiones puede permitir el análisis de las diferencias en sus discursos.

También podríamos preguntarnos sobre la existencia de hipótesis, aunque por la tipología de investigación, más bien habría que hablar de preguntas generadoras que se pretenden responder y de cuestiones y dimensiones que se quieren conocer. Esta investigación no busca el contraste de hipótesis que deberían ser probadas durante el proyecto, pero sí podríamos decir que partimos de una experiencia profesional que nos lleva a formular algunas hipótesis, entendidas como previsiones de las diferentes respuestas que se podrían presentar en la investigación. Algunas de ellas podrían ser:

- En general los profesionales que intervienen en la acción social consideran como responsables del impacto de su intervención a las administraciones públicas o las entidades privadas para las cuales trabajan.
- Existe una valoración ambivalente en las medidas que se utilizan para paliar las dificultades sociales de los colectivos con los que trabajan.
- El discurso de los profesionales se haya entre la ciencia y el sentido común al trabajar en un ámbito en el cual se abordan temas que suponen una implicación sociopolítica como ciudadanos.
- Existe una minusvaloración de una acción profesional, sobre todo entre aquellos titulados que provienen de la formación profesional o de las antiguas diplomaturas,



a excepción de los que están vinculados directamente a la dirección de los Servicios Sociales, como los trabajadores sociales. Las profesiones que se minusvalorarían serían los técnicos en animación sociocultural, los técnicos en integración y los diplomados en educación social.

Manejaremos dos tipos de datos: primarios y secundarios. Los primarios son los extraídos por nosotros mismos a través de las técnicas que empleamos: las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión. Los secundarios se obtienen a través del análisis de artículos, libros, memorias de los programas de Acción Social y las actas de jornadas y congresos.

No se puede decir que exista un modelo del fenómeno que estamos estudiando, en nuestro caso la representación subjetiva de la función que desempeñan en la sociedad los profesionales de la intervención social. Desde los planteamientos de la psicología social crítica se plantea claramente que no se pueden crear modelos generalizables a todo momento y lugar ya que todo conocimiento científico está totalmente contextualizado. Por lo tanto no se espera que esta investigación produzca tal modelo, y por lo tanto sería, según el criterio de algunos expertos en metodología, una investigación exploratoria o descriptiva.

Por otra parte no se han realizado estudios semejantes que incluyan la diversidad de profesionales de este ámbito de intervención que es el objeto de nuestra investigación. La mayoría de los estudios se limitan a una sola profesión y como ya hemos expuesto en puntos anteriores, muchas veces sirven para fines corporativistas.

La aplicación de la metodología descriptiva pretende conseguir una descripción detallada y sistemática de los fenómenos socioeducativos en un momento o período determinado. Establece un marco inicial de los hechos tal y como ocurren en su propio contexto natural; el investigador no puede influir activamente en la situación de estudios, como tampoco inducir diferencias al manipular condiciones en las cuales este ocurre. Los resultados obtenidos pueden servir de base para un posterior establecimiento de relaciones causales o para la explicación de posibles cambios a través del contraste de hipótesis, (Gall, Borg y Gall, 1996).

### 5.1.2. Investigación cualitativa

La investigación podremos considerarla cualitativa en tanto que pretende conocer fenomenológicamente el objeto de estudio. Nos interesa comprender los contenidos y su articulación de la representación subjetiva de los sujetos que son objeto de estudio de nuestra investigación. Por lo tanto lo más relevante es preguntarnos por las intenciones, la versión de la realidad, el lugar social que tienen los actores sociales y la consecuencia de sus representaciones. Nuestra pretensión no es generalizar los resultados, por lo que consideramos innecesario realizar un estudio cuantitativo sobre el tema abordado. Nuestro interés no es la cantidad de profesionales que piensan de la forma en la que se describe en este trabajo, esto podría ser objeto de un estudio posterior de corte cuantitativo que pretendiese ampliar la presente investigación desde un enfoque diferente.

Siguiendo a Parsons (1951) la metodología cualitativa nos permite recoger los significados de la acción en el complejo sistema de relaciones profesionales, estructuras y jerarquías. El análisis en profundidad de la representación subjetiva de los hechos sociales difícilmente puede ser realizado mediante estudios cuantitativos ya que no permiten abordar la complejidad del tema de estudio de forma sustancialmente mejor que cuando utilizamos metodologías cualitativas.

Según Latorre y González (1987) el análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Consideramos que el sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa como plantea Gloria Pérez Serrano (1998) consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar. Evidentemente el análisis del discurso además supone integrar en una unidad de sentido y contextualizarla, entre otras acciones.

Este enfoque cualitativo nos permite analizar el discurso y la representación que tienen los profesionales de la intervención social. El análisis previo de libros y artículos nos permite conocer la visión que existe desde las agencias colectivas como los colegios y las asociaciones profesionales, así como los centros formativos tanto de formación profesional como universitaria permitiéndonos centrarnos en los elementos más relevantes para el diseño de los grupos de discusión. Estos se han estructurado mediante el planteamiento de preguntas abiertas que han permitido el diálogo y a la vez se ha favorecido la inclusión de otras cuestiones según

las respuestas que han ido dando los sujetos. En los pocos casos de que la muestra de un colectivo profesional haya sido muy reducida hemos utilizado las entrevistas en profundidad que si bien arrojan menos riqueza por carecer de la construcción colectiva de significado que nos aportan los grupos de discusión, nos han permitido conocer la visión de otros profesionales menos representados en la investigación.

Estructuraremos de forma sistemática los datos, para extraer conclusiones pertinentes. Presentaremos la información en cuadros, matrices, diagramas y ejemplificaremos los contenidos con frases, y citas de profesionales e investigadores al coincidir con los planteamientos de Gloria Pérez Serrano (1998) en que la objetividad está no en la cuantificación del dato, sino en el significado intersubjetivo.

### 5.1.3. Investigación aplicada a la práctica profesional

La idea del profesor que, en nuestro caso, incorporamos al educador o educadora social como investigador de su tarea en el ámbito escolar, surge en Inglaterra en torno a la figura de Stenhouse (1987). Es un ámbito cuyo recorrido profesional es muy escaso de tal modo que sus tareas están más centradas en la implantación con garantías organizativas más que investigadoras. Traerlo aquí es porque se comparte un mismo ámbito o espacio de trabajo.

Se trata de un profesorado investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa, un profesor que se cuestiona su papel y lo que hace en el aula, sometiendo a revisión todos los elementos del currículo: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, así como la metodología y la evaluación; entendida esta última como una evaluación continua que se realiza en tres momentos -inicial, continua y final- teniendo en cuenta dos caracteres de la misma: procesual y formativo.

A la pregunta ¿qué se entiende por investigación educativa, Stenhouse (1987: 42) responde: “Yo considero investigación en educación, la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa...la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación...los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y...los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores”.

Esta investigación es aplicada y tiene una clara intención profesionalizante, ya que pretende conocer la práctica profesional y extraer reflexiones que pueden ser interesantes para los mismos profesionales o las entidades que trabajan con ellos. Los fundamentos teóricos de la investigación provienen de la psicología social crítica.

Entendemos que la investigación básica promueve, en primer lugar, la teoría y el conocimiento recogido del campo de estudio apropiado, mientras que la investigación aplicada, suele promover el conocimiento de los hechos sociales y de la práctica profesional sin perder de vista el referente de la teoría.

El carácter profesionalizante de esta investigación es interesante, ya que existen pocas investigaciones que analicen la realidad profesional de la educación social en el ámbito escolar y desde una perspectiva científica. Pretendemos contribuir a incrementar la línea de investigaciones que profundizan en el estudio de las profesiones.

Latorre (2004) busca establecer nuevas relaciones entre enseñanza e investigación, concibiendo la enseñanza como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por los profesores para mejorar su práctica. Esta nueva concepción de la enseñanza se basa -según este autor- en que la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones: el profesor investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se van recogiendo a partir de la práctica y de su análisis e interpretación se vuelven a generar nuevas cuestiones e hipótesis para ser sometidas a indagación.

Considerando la importancia que tiene la investigación para avanzar en la educación y en la formación del profesorado, Imbernón (2002) entiende necesaria la investigación en educación para generar cambios, revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición; así como para generar nuevo conocimiento que permita ofrecer una mejor educación a los ciudadanos.

Imbernón (2002: 21), por su parte, define la investigación en y con el profesorado como un proceso de indagación cuyo objetivo parte de analizar “situaciones educativas y/o sociales problemáticas, formularlas, interpretarlas, comprenderlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social”. Dice este autor que investigar implica una actividad que resuelve situaciones problemáticas cognoscitivas, de análisis y reflexión, que se desarrolla en y para la práctica educativa en un contexto mediante procedimientos que

introducen interrogantes en la indagación, que se realiza sobre un problema práctico y real y que tiene como finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla.

Asimismo resume la realidad del momento en el que se haya la investigación educativa de forma esquemática en los siguientes puntos:

- Se hace necesario pensar en conjuntar métodos y técnicas, superando en la praxis la dicotomía metodológica cuantitativa versus cualitativa.
- La aceptación de los presupuestos de la corriente cualitativa por parte de autores tradicionalmente cuantitvistas, ha supuesto un enriquecimiento para ambas posturas y una aceptación implícita del carácter científico de la investigación cualitativa.
- Existe una amplia proliferación de estudios cualitativos en investigación educativa.
- Se están descubriendo las posibilidades que abre la utilización conjunta de ambas perspectivas; por ello, un paradigma no ha anulado al otro, sino que coexisten.

#### 5.1.4. La construcción del conocimiento

La presente tesis se basa en un paradigma de investigación naturalista, según lo definen Guba y Lincoln (1991). Desde este enfoque, que tiene su origen en la sociología aunque ya con una dilatada tradición en educación, se entiende que la realidad social es múltiple y está construida por los significados que las personas que participamos en ella le otorgamos.

El conocimiento educativo, para Bruce y Russell (1992), se genera desde la práctica en diálogo con otros profesionales reflexivos; se construye por el profesorado al investigar su práctica; es un conocimiento que se adquiere de la experiencia, que se produce cuando los profesores reflexionan sobre los procesos educativos que tienen lugar en su aula y cuya naturaleza dialéctica se inicia, sustenta, prueba y desarrolla a través del diálogo.

Para situar el plano teórico en el que fundamentaremos nuestra investigación cabe poner de relieve las diferencias metodológicas que se dan entre la investigación naturalista y la racionalista se plasman en que los primeros utilizan de forma más frecuente métodos cualitativos y, por su parte, las racionalistas emplean métodos cuantitativos, ambos métodos son adecuados para cada paradigma. En cualquier caso, esta no es la única característica en la que difieren ambos paradigmas ya que también se diferencian, en otros aspectos, como la

naturaleza de la realidad, la relación sujeto-objeto, la posibilidad de generalización de enunciados veraces o la ausencia de ella, etc. Por tanto, la distinción entre cuantitativo y cualitativo debería reservarse para la descripción de métodos y no de paradigmas de investigación.

Carr y Kemmis (1988), por su parte, abogan también por la existencia de 3 paradigmas, los que denominan positivista, crítico e interpretativo.

1. Paradigma positivista. La teoría orienta a la práctica. Los objetivos, conceptos y métodos de las ciencias sociales no se diferencian de los de las ciencias naturales.
2. Paradigma crítico. Para la teoría crítica la relación entre teoría y praxis se constituye en algo fundamental, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y por ello la concepción de la relación teoría-praxis es el criterio que utiliza el paradigma crítico para diferenciar los distintos paradigmas o tradiciones de la investigación.
3. Paradigma interpretativo. No está entre sus finalidades la de buscar explicaciones causales o funcionales de la vida social y humana, sino profundizar en nuestro conocimiento y comprensión de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

Arnal y otros (1996), en la misma línea, definen tres grandes paradigmas como marcos referenciales para la investigación educativa cuya coexistencia se presenta como la característica más sobresaliente que define la situación actual de la investigación educativa. Los llaman positivista, interpretativo y sociocrítico.

1. Positivista (racionalista, cuantitativo), que pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto. El investigador busca la objetividad y se centra en aspectos observables y que se pueden cuantificar.
2. Interpretativo o hermenéutico (naturalista, cualitativo), que pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas (se busca construir nuevo conocimiento). El investigador no adopta una postura de observador neutral, sino que se implica.
3. Sociocrítico, que pretende ser motor de cambio y de transformación social, utiliza a menudo estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios actores (se

busca el cambio social). El investigador aparece como un sujeto más, comprometido en el cambio.

Eisner (1998) resume en seis rasgos fundamentales las características de las investigaciones naturalistas o cualitativas, según él las denomina:

- Son estudios enfocados, es decir, no son manipulativos. Intentan describir e interpretar las realidades sociales según su forma de ser. Aunque, como sistema observable, el investigador forma parte de la realidad investigada y la modifica de alguna manera.
- Tienen el yo como instrumento. El investigador es el que da sentido a lo observado mediante la intuición personal, aunque evidentemente hay que ofrecer evidencias y razones.
- Son interpretativas. Los investigadores intentan justificar lo que han encontrado en base a los constructos teóricos que existen o creando otros nuevos. Busca “descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (1998: 53).
- Usan un lenguaje expresivo. El uso de este tipo de lenguaje quizá no tenga mucho interés en ciencias naturales, donde lo que importa es traducir la realidad en variables medibles y cuantificables. Pero sí lo tiene en ciencias sociales ya que fomenta el entendimiento y ayuda a comprender lo que otras personas experimentan.
- Las investigaciones sociales tradicionales pretendían llegar a afirmaciones generales y, para ello, debían transformar las situaciones concretas en datos, perdiendo la unicidad de los rasgos concretos. Las investigaciones cualitativas prestan atención a lo concreto. “Al mismo tiempo, las situaciones concretas ejemplifican más de lo que describen directamente. En lo concreto se emplaza un tema general” (1998: 56).
- Usan los siguientes criterios para buscar la credibilidad: coherencia, intuición y utilidad instrumental. Al final, de lo que se trata es de aportar coherencia y lógica en la interpretación de las realidades estudiadas. La investigación cualitativa “es en última instancia una materia de persuasión, de ver las cosas de una manera que satisface, o es útil para los propósitos que nos señalamos” (1998: 57).

Los principales paradigmas de construcción del conocimiento constituyen, desde una perspectiva amplia, los fundamentos de la investigación social y educativa que, básicamente, consisten en los métodos, procedimientos y técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos socioeducativos, así como para descubrir cauces para solucionar los problemas educativos y sociales.

**Tabla 8: Aspectos relacionados con la investigación**

ASPECTOS RELACIONADOS	TECNOLÓGICO TÉCNICO	HERMENÉUTICO PRÁCTICO	SOCIOCRÍTICO EMANCIPADOR
<b>Finalidad de la investigación</b>	Descubrir leyes y generalizaciones que expliquen la realidad y permitan predecirla y controlarla.	Comprender e interpretar los sucesos diarios y las estructuras sociales, así como los significados que las personas atribuyen a los fenómenos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emancipar a las personas a través de la crítica de ideologías que promuevan la desigualdad y a través del cambio en la comprensión.</li> <li>- La acción que permita la concientización y transformación de las condiciones sociales.</li> </ul>
<b>Naturaleza de la realidad (plano ontológico).</b>	Singular, dada, fragmentada, tangible, medible, convergente...	Múltiple, construida a través de las interacciones humanas, holística y divergente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Múltiple, construida a través de las interacciones humanas, holística, divergente, social y económica, integrada por valores relacionados con la equidad y la hegemonía</li> </ul>
<b>Naturaleza del conocimiento (plano epistemológico).</b>	Los sucesos son explicados sobre la base de los hechos reconocibles, causas reales o efectos simultáneos.	Los sucesos son comprendidos a través de procesos de interpretación influenciados por las interacciones con el contexto social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los sucesos son comprendidos en el marco del contexto social y económico en el que tienen lugar, enfatizando especialmente la crítica y praxis ideológica y transformadora.</li> </ul>
<b>Estrategias y procedimientos de investigación (plano metodológico).</b>	Experimentales y manipulativos	Adopción de estrategias cualitativas diversas y flexibles, que permitan interpretar y comprender la realidad desde una perspectiva holística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adopción de estrategias cualitativas diversas y flexibles. Preferencia por la Investigación-Acción y la Investigación-Acción Participativa</li> </ul>

FUENTE: Adaptación de Cabello (2000)



## 5.2. Técnicas de investigación

En esta investigación utilizaremos una variedad de técnicas siguiendo el consenso entre los investigadores sobre la utilidad de la triangulación de técnicas de investigación. La técnica fundamental de nuestra investigación es el grupo de discusión, sobre el cual expondremos algunos elementos relevantes. En aquellos colectivos profesionales con presencia minoritaria en el ámbito de la intervención social hemos tenido que recurrir a la entrevista en profundidad por la gran dificultad para encontrar un número significativo de profesionales. De forma complementaria hemos utilizado el análisis documental y algunas entrevistas semiestructuradas.

### 5.2.1. Grupos de discusión

Comentaremos algunos elementos fundamentales sobre la técnica del grupo de discusión. J. Callejo (2001) afirma que “Puede decirse que es una situación microsocial, la reunión, con aplicación macrosocial”. Este autor continua diciendo: “Para Ibáñez el grupo es una máquina de producir discursos (se reproducen consensos que ya estaban en el orden social). Es un discurso o varios discursos producidos en forma de diálogo.” En su génesis, en su producción, es un diálogo. Es un resultado, es un discurso. Por lo tanto el discurso es el resultado, la serie final de palabras, el discurrir de las palabras, una tras otra, hasta alcanzar cierta idea de lo completo, de cierre. J. Callejo llega a preguntarse sobre ¿cuáles son los datos que casi sólo pueden producirse desde la interacción grupal?

Según Jesús Ibáñez (1979) un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso). Callejo J. (2001 pág. 38) citando a Mucchielli. “por grupo de discusión, en sentido estricto, se entiende un grupo cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo

o a unas decisiones” afirma que la forma que tienen los actores de ver las cosas es parte de las cosas, construyéndolas. Los actores constituyen la realidad social en la que actúan.

En lo referente a la cantidad de grupos de discusión que hay que organizar J. Callejo (2001: 77) pregunta: ¿Cuántas reuniones de grupo son necesarias para la investigación? Y responde que hipotéticamente se prescriben por categoría relevante para el estudio (relación con el objeto, sexo, edad, clase social, etc.) de manera que se logre un mínimo nivel de saturación (principal criterio de fiabilidad en el cualitativo). Goldman y McDonald (1987) hablan de un número de reuniones que oscilan alrededor de ocho. En lo referente a las características de los participantes es fundamental encontrar un equilibrio entre heterogeneidad y homogeneidad que permita abordar el tema de estudio de la investigación. Por lo tanto es fundamental contemplar las distintas categorías en las que pueden incluirse a los sujetos de estudio: profesiones, tipo entidad, años profesión, colectivo, sexo...

### 5.2.2. Entrevistas en profundidad

Hemos realizado tres entrevistas en profundidad debido a la dificultad de encontrar a más sujetos representativos. Por ello, ante la carencia de un número suficiente para crear un grupo de discusión hemos decidido entrevistar a una sola persona. Hemos partido de un conjunto de cuestiones generadoras enfocadas al objetivo de la investigación, permitiendo a las personas entrevistadas que elaborasen los contenidos de forma libre, produciéndose contenidos que no estaban previstos inicialmente. Además hemos realizado algunas entrevistas semiestructuradas en una fase inicial de la investigación, como la realizadas a la vicepresidenta de la asociación ha sido la más extensa y las otras dos entrevistas han sido muy breves, extrayéndose poca información cualitativa. En la entrevista hemos incluido un guión organizado en una tabla en la cual se preguntaba por las funciones de los profesionales de la intervención social y su importancia, que se encuentra en los anexos (Anexos A5 – A9). Una vez realizada la tabla por las entrevistadas se comentaba con ellas. Para McKernan (1999, p. 149) “la entrevista es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro”.

Ruiz (2003) considera que la entrevista en profundidad tiene principalmente un carácter individual, holístico y no directivo. Individual se refiere a que en la conversación participan entrevistador-entrevistado, pero sobre el mismo tema se puede repetir la entrevista con más individuos. Holístico, porque el entrevistador, aunque se refiere a un solo tema, enfoca la entrevista hacia algún aspecto concreto, recorre panorámicamente el mundo de significados del entrevistado en torno a ese punto diana. Y no directiva, porque no orienta o dirige las respuestas, lo que no equivale a prescindir de un guión orientador o de realizar preguntas abiertas o cerradas. También para este mismo autor, la entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador, que simula desconocer los significados que los individuos dan a sus actos y se los pregunta a los entrevistados para que ellos mismos los expresen con sus palabras y con la suficiente profundidad. El entrevistador no espera que el entrevistado sea neutral, sino todo lo contrario. McKernan (1999, p. 149) distingue tres tipos de entrevistas: estructurada, semiestructurada y no estructurada: - En la entrevista estructurada: el entrevistador tiene a mano un cuestionario y no se aparta de los términos de las preguntas del mismo.

- En la entrevista semiestructurada: el entrevistador también dispone aquí de ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, permitiendo al entrevistado también, plantear problemas y preguntas a medida que discurre la entrevista.
- En la entrevista no estructurada: los problemas y asuntos que se van a tocar se dejan por completo en manos del entrevistado; el entrevistador puede pedirle explicaciones en algún tema y que se extienda.

En este guión también realizamos una pregunta referente al prestigio profesional, basándonos en la definición de prestigio realizada por Julio Carabaña Morales y Carmuca Gómez Bueno: “Hemos quedado en llamar prestigio profesional a la valoración o consideración global de una profesión. Que la valoración es social significa que es una propiedad emergente, que resulta de las valoraciones de muchos sujetos que pueden diferir más o menos unas de otras. Que la valoración es global significa que no se valora una característica, sino el “objeto social” en su conjunto, como un agregado de propiedades cuya valoración separada puede ser, también muy diversa. El prestigio, por tanto, es una agregación de valoraciones con dos fuentes principales de diversidad, los sujetos que las realizan y las cualidades que las componen.”.

### 5.3. Finalidad, descripción de la población y de la muestra

#### 5.3.1. La finalidad

Analizar el desempeño de la profesión de la educación social en el ámbito escolar o en sus respectivos centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y las consiguientes aportaciones que pudiera realizar a la comunidad educativa, al entorno escolar y al propio sistema educativo desde las dos modalidades establecidas:

1. Modalidad integradora: centros educativos tanto de carácter público como privado-concertado en el que los educadores y educadoras sociales realizan sus tareas de en horarios y espacios donde se desarrolla la actividad docente o académica.
2. Modalidad Externalizadora: entidades socioeducativas a través de las cuales los educadores o educadoras sociales realizan sus tareas en espacios y tiempos fuera de la vida académica de los institutos y colegios.

#### 5.3.2. La población

La característica principal que presenta la población a la que se refiere este estudio es su heterogeneidad profesional así como su amplitud.

Está formada mayoritariamente por profesionales formados en la diplomatura de la educación social.

Son varios lo que tienen inicialmente una carrera (pedagogía, psicología, maestros (diplomados en magisterio y maestros de secundaria) o son técnicos en integración social, animación sociocultural.

Las razones que nos han inducido a seleccionar esta población responden sobre todo a criterios de funcionalidad así como el conocimiento y la cohesión de sentirse identificados como grupo de educadores y educadoras sociales de una provincia y de una Comunidad Autónoma en particular. Este criterio se refleja en las de Andalucía y de Castilla-La Mancha.

El caso de Extremadura es más complejo dada la dispersión de los educadores sociales para en los pueblos grandes.

### 5.3.3. La muestra

La muestra seleccionada para este estudio entendemos que representa de forma fidedigna al conjunto de la población estudiada en esta investigación. En concreto, son 23 profesionales quienes representan porcentualmente de forma amplia al grupo de compañeros y compañeras que desarrollan su labor socioeducativa en el ámbito escolar a través de las dos modalidades que hemos dividido el papel que desarrolla el: modalidad integradora y modalidad complementaria (Cap. II, 4.1 y 4.2.).

En esta muestra se han aunado juventud y madurez con una base de experiencia amplia lo que parecería unos requisitos previos para que la profesionalización fuese un elemento a tener cuenta...

**Tabla 9: Grupo de discusión de Córdoba**

NOMBRE	EDAD	ESTUDIOS	AÑOS EXPERIENCIA ÁMBITO ESCOLAR	EXPERIENCIA LABORAL
A.P.M. (Mujer)	42	Educación Social	7	16
M.L.G.T. (Mujer)	39	Educación Social Magisterio	7	13
M.L.L. (Hombre)	52	Educación Social	8	24
M.F.G. (Hombre)	40	Educación Social	8	14
F.S.H. (Hombre)	36	Educación Social	5	9
M.R.M. (Hombre)	33	Educación Social	5	7

FUENTE: Elaboración propia

**Tabla 10: Grupo de discusión de Toledo**

NOMBRE	EDAD	ESTUDIOS	AÑOS EXPERIENCIA ÁMBITO ESCOLAR	EXPERIENCIA LABORAL
M.D.G. (Mujer)	27	Educación Social Pedagogía	4	4
E. B.S. (Mujer)	31	Educación Social Magisterio	7	8
C.S.L. (Mujer)	28	Educación Social Magisterio	3	4
S.F.G. (Hombre)	32	Educación Social Integración social	8	9

FUENTE: Elaboración propia

**Tabla 11: Grupo de discusión de Madrid (modalidad complementaria)**

NOMBRE	EDAD	ESTUDIOS	AÑOS EXPERIENCIA ÁMBITO ESCOLAR	EXPERIENCIA LABORAL
T.S.M. (Mujer)	42	Educación Social	8	14
M I.O.C. (Mujer)	39	Educación Social	6	12
O.S.L. (Hombre)	38	Educación Social	6	13

FUENTE: Elaboración propia

**Tabla 12: Grupo de discusión de Madrid (modalidad integradora: centro privado-concertado)**

NOMBRE	EDAD	ESTUDIOS	AÑOS EXPERIENCIA ÁMBITO ESCOLAR	EXPERIENCIA LABORAL
I.A.M. (Mujer)	33	Magisterio de Primaria Educación Social	10	12
C.T.P. (Hombre )	34	Integrador Social Educación Social	4	7
A.G.G. (Mujer)	36	Psicopedagogía Educación Social	7	14
A.B.L. (Hombre)	41	Psicología Educación Social	10	15
A.V.L. (Mujer)	33	Magisterio de primaria Educación Social	10	11
P.R.M. (Hombre)	40	Filosofía Educación Social	10	16
J.G.S. (Mujer)	28	Educación Social	3	4

FUENTE: Elaboración propia

**Tabla 13: Entrevistas en profundidad**

NOMBRE	EDAD	ESTUDIOS	AÑOS EXPERIENCIA ÁMBITO ESCOLAR	EXPERIENCIA LABORAL
F.H.A. (Mujer)	36	Educación Social	10	13
J. A.S. (Hombre)	34	Educación Social	13	15
E.S.L. (Mujer)	38	Trabajadora Social	2	12

FUENTE: Elaboración propia

Los objetivos que nos planteamos para esta investigación sobre la inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar están íntimamente relacionados con el proceso que han llevado la E.S. desde su implantación en algunos los centros escolares.

Se trata de poner el foco de la luz en el análisis y en la reflexión sobre la situación en aquellas Comunidades Autónomas en el que está presente, las diferencias que hay entre las distintas comunidades, en las que hay en lagunas y en otras no, dentro de la misma comunidad en los distintos centros dadas las características que hacen peculiar a cada centro entre otras .cuestiones porque se trata de ajustar la oferta limitada de la educación social o en concreto de la labor que desarrolla el educador o educadora social a las necesidades de entorno social en el que se ubica el instituto o colegio.

Hemos realizado los siguientes cuatro grupos de discusión y tres entrevistas en profundidad así como varias entrevistas que no siendo en profundidad nos han permitido ratificar los planteamientos y concepciones de las restantes herramientas de investigación..

- ⇒ Un Grupo de Discusión compuesto de seis educadores y educadoras sociales de la Junta de Andalucía al que hemos denominado Grupo de Córdoba puesto que fue en esta ciudad donde tuvo lugar la grabación.
- ⇒ Un Grupo de Discusión de educadores sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. A este grupo le denominamos Grupo de Toledo por el mismo motivo que el anterior, es decir, la ciudad donde se realizó la grabación, en este caso de Toledo,
- ⇒ Un Grupo de Discusión de educadores sociales del Colegio privado-concertado La Salle del Distrito de Madrid. Le hemos denominado Grupo La Salle

- ⇒ Un Grupo de discusión de una entidad de Madrid subcontratada por el Ayuntamiento para prestar sus servicios en los recreos y fuera del horario escolar a alumno de secundaria del distrito de Fuencarral-El Pardo de Madrid,
- ⇒ Una Entrevista de profundidad a una educadora social que desarrolló la función de educadora social de mediación familiar en la Comunidad de Valencia. Dicha educadora tiene una concepción de la educación social muy contrastada al formar parte de todos los equipos en los que se trabajó la profesionalización de la educación social siendo su máximo exponente en el Congreso Nacional de Educadores y Educadores Sociales en 2007 en Toledo
- ⇒ Una Entrevista en profundidad a un educador social de un instituto perteneciente a la Junta de Extremadura
- ⇒ Una entrevista de profundidad a una educadora social que ejerce estas funciones en un centro privado concertado de una fundación religiosa aunque no católica.
- ⇒ Así mismo hemos realizado otras tres entrevistas pero sin la exhaustividad requerida para que sean consideradas entrevista en profundidad, aunque sí es un documento validado por los testimonios, la reflexión y la valoración necesarios y otros tantos educadores y educadoras sociales que desarrollan su actividad en
  - a) Colegio concertado-privado de otra de las grandes congregaciones religiosas ubicadas en Madrid
  - b) Una educadora de un Programa Específico de Zaragoza (P.E.E.I.)
  - c) Las cuestiones generadoras en los grupos de discusión y en las entrevistas en profundidad se detallan en el apartado siguiente.



## 5.4. Herramienta utilizada para el análisis de datos

La herramienta que hemos utilizado para realizar el análisis ha sido el Atlas.Ti 6.1. Esta herramienta informática de Análisis cualitativo de datos textuales nos ha permitido analizar el contenido de los grupos de discusión y de la entrevista en profundidad mediante la elaboración de citas y la adscripción de las mismas a categorías de análisis. Posteriormente hemos podido agrupar las respuestas en función de las categorías o de los tipos de sujetos de la muestra y extraer datos agrupados y esquemas conceptuales que nos han permitido obtener conclusiones. El proceso de análisis de datos se descompone en varias acciones:

1. Identificación de las unidades mínimas de sentido.
2. Etiquetación de las respuestas, simplificando el significado para facilitar la categorización y el trabajo con ellas.
3. Categorización de las respuestas. Proceso de búsqueda de elementos similares y diferentes en las respuestas para poder elaborar categorías. A la vez se va realizando el proceso de adscripción de los datos a las respuestas.
4. Desarrollo de subcategorías y de clasificaciones internas en las categorías.
5. Sintetizar las respuestas ofreciendo visiones globales de las aportaciones, valorando la estructura del discurso, la coherencia de los elementos que lo componen y la jerarquía de las diferentes unidades de sentido.
6. Contextualizar las representaciones subjetivas.
7. Integrar en una unidad de sentido y contextualizada las representaciones subjetivas de los profesionales.
8. Valorar la acción realizada a través del lenguaje y los intereses y expectativas como profesionales.
9. Comparar los
10. resultados entre los profesionales, en los distintos ámbitos y entre los profesionales y los estudiantes, analizando los diferentes repertorios interpretativos.
11. Extracción de resultados significativos.
12. Elaboración de conclusiones.

## 5.5. Estudio empírico

### 5.5.1. Diseño de la investigación

Los objetivos que nos planteamos para esta investigación sobre la inclusión de la Educación Social en el ámbito escolar están íntimamente relacionados con el proceso que ha llevado la educación social desde su la implantación en algunos los centros escolares.

Se trata de poner el foco de la luz en el análisis y en la reflexión sobre la situación en aquellas Comunidades Autónomas en el que está presente, las diferencias que hay entre las distintas comunidades, en las que hay en lagunas y en otras no, dentro de la misma comunidad en los distintos centros dadas las características que hacen peculiar a cada centro entre otras .cuestiones porque se trata de ajustar la oferta limitada de la educación social o en concreto de la labor que desarrolla el educador o educadora social a las necesidades de entorno social en el que se ubica el instituto o colegio.

No se trata de investigar cuantitativamente y de modo comparativo las aportaciones de las E.S. en las líneas de acción en las que interviene en los centros porque su presencia es poco significativa a nivel global. Los objetivos están condicionados.

Nos planteamos unas preguntas-eje y que formulamos en un sentido de objetivos para no dispersar el análisis de la intervención ya que de lo contrario abríamos mucho las categorías de análisis y dispersaríamos las verdaderas funciones y aportaciones de la educación social al sistema educativo.

Constatar la necesidad educativa de la implantación de la Educación Social en los centros escolares como instrumento que cubra la intervención de los educadores y educadoras sociales en el ámbito escolar y cuyas líneas intervención serán la praxis de la equidad social y calidad educativa y de desarrollo se centrarán en la convivencia, absentismo y fracaso escolar, atención a minorías e inmigrantes y todo aquel alumnado en desventaja social y cultural porque contribuirá de forma significativa en el arraigo de la calidad educativa y la equidad.

En definitiva, la finalidad es situar en términos educativos, pedagógicos y didácticos el papel que está desempeñando, fundamentalmente, ya también se de en Primaria como en la ESO determinar y sobre todo contemplar las expectativas que puede llegar a generar por sus

resultados, de ahí que haya que aprovechar su gran potencial sobre todo social y también educativo.

- Valorar las aportaciones la E.S. a través de sus educadores y educadoras al sistema educativo (absentismo, convivencia, prevención, relación con instituciones, apoyo a tutorías, formación del profesorado).
- Determinar las funciones que desarrollan los educadores en los centros escolares.
- Dimensionar la organización que desarrollan los educadores y educadoras sociales en el ámbito escolar
- Valorar los principios y estrategias metodológicas a través de la mediación, los alumnos ayudantes, la ayuda
- Valores. Tratamiento
- Despliegue de recursos
- Evaluación de la intervención. ¿Cómo?

#### 5.5.2. Categorías para aplicar con atlas.ti

**SITUACIÓN LABORAL DE PARTIDA.** Institución o entidad contratante. El marco laboral en el que se desarrolla la profesión se remite al concurso-oposición surgido y que administrativamente dependen de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

**FUNCIONES. SE CORRESPONDEN CON LAS ÁREAS O LINEAS DE INTERVENCIÓN.** Son las actividades a las que se entregan los educadores y educadoras sociales en los institutos y en los colegios de primaria.

- a. Control y seguimiento del absentismo
- b. Convivencia
  - Conflictos entre los propios alumnos
  - Conflictos entre alumnado y profesorado
- c. Conductas desadaptadas

## ORGANIZACIÓN

- a. Los educadores atienden a varios institutos y colegios
- b. Integrados en el departamento de orientación
- c. “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto
- d. Los educadores (algunos) dependen del director del colegio.

## RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

### ESCUELA INCLUSIVA

- a. Minorías étnicas: gitanos
- b. Inmigrantes,
- c. Desarrollo Comunitario
- d. Grupos de cooperación
- e. Comunidades de Aprendizaje
- f. Tertulias y Aprendizaje Dialógico

## RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)

- a. SS.SS (servicios Sociales)
- b. Fiscalía
- c. Menores.
- d. ETF
- e. Policía

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## CIUDADANÍA. VALORES (educación para la ciudadanía)

## METODOLOGÍA D LA INTERVENCIÓN

- a. Mediación
- b. Ayuda y Acompañamiento.
- c. Participación
- d. Empoderamiento
- e. Trabajo personalizado e individualizado

## EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- a. Plan de Trabajo o Programación General
- b. Memoria
- c. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa
- d. Se sienten satisfechos con su trabajo?

## CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA E.S. (Educación Social)

## FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL

## PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

## PERSPECTIVAS. FUTURO

# CAPÍTULO 6

Interpretación de los resultados, conclusiones y futuras líneas  
de investigación

## CAPÍTULO 6: Interpretación de los resultados, conclusiones y futuras líneas de investigación

### 6.1. Resumen de los resultados

#### 6.1.1. Categorías establecidas

El análisis de los datos empíricos obtenidos a partir de las incuestionables aportaciones de los componentes de los diferentes grupos de discusión y de las entrevistas individualizadas en profundidad, nos dirige de forma permanente hacia la concepción de la educación social en el sistema educativo en el que los educadores y educadoras sociales a partir de su diferenciada vinculación laboral, valoran de forma crítica las funciones que desarrollan en las diferentes Comunidades Autónomas, el modo de organización didáctica en la institución escolar, la amplia y compleja metodología de la intervención socioeducativa, el modo de percibir la comunidad educativa a este profesional de nuevo cuño en las diferentes instituciones educativas, cuya imagen está más asociada al trabajo con menores en centros cerrados o la propia animación sociocultural, la complejidad que encierra la equidad y la calidad educativa para transmitir los componentes esenciales que anidan en la propia naturaleza de la educación social, cómo ve la comunidad educativa esta figura novedosa pero cargada de futuro y ambición socioeducativa, representación ideas de la percepciones sobre la educación, y, en definitiva, la forma de ser y estar la educación social en el ámbito escolar.

El estudio de la presencia de los educadores y educadoras sociales en la institución escolar atiende a la clasificación más racionalizada del hecho educativo que se desarrolla dividiéndole en las dos modalidades ya mencionadas en el Capítulo I. 4:

- A. Modalidad Integradora
- B. Modalidad Externalizadora o Complementaria

Distinguiremos la separación virtual o artificial existente entre los dos modos de organizar la intervención de los educadores en los centros escolares. Esta distribución asociada a los diferenciados enfoques de la educación mantiene rasgos comunes que la hacen diferente o distinguen de aquella, tal y como hemos venido dando cuenta:

- Los educadores y educadoras sociales están integrados o forman parte de la estructura pues desarrollan gran parte de su jornada laboral en el mismo centro escolar.
- No es un impedimento que se dedique la jornada laboral completa o parcialmente para mantener unas mismas líneas o acciones de intervención comunes en todos los tipos de centros bien sean públicos o bien privados concertados.
- El hecho de “estar dentro” de la institución escolar proporciona una visión de las funciones y organización de la educación social, la cual tiene presencia en el sistema educativo y en concreto en el ámbito escolar.

De una parte, presentamos la **Modalidad Integradora** en la que el educador o educadora está integrado en la organización del centro educativo, sea de educación primaria, los menos, o de educación secundaria, la mayoría, y en él cumple con su asignación horaria. En él está el educador con su presencia física se establecen diversas relaciones con los tutores, profesores, departamento de orientación, dirección y jefatura del centro escolar.

Por otra parte está la **Modalidad Externalizadora o Complementaria** que se caracteriza porque los servicios o actividades que desarrollan los educadores y educadoras sociales siguiendo este modelo lo hacen en dependencias en las que no se realiza la actividad de tipo académica diaria del instituto o del colegio.

En cualquiera de las dos modalidades descritas se mantienen entre los educadores sociales que la llevan a cabo una serie de rasgos comunes:

- No tienen apenas vinculación con los institutos de la ESO o colegios privados concertados en los que desarrollan sus actividades.
- En función de los programas y de los centros escolares encontramos una amplia variedad de aspectos organizativos a los que hay que atender.



- Apenas se mantienen relaciones profesionales con la comunidad educativa cuando su intervención se hace en un centro educativo, e incluso en la segunda modalidad reseñada podemos anotar que los supervisores de su trabajo no están en los centros a los que van a realizar sus actividades puesto que dependen del ayuntamiento o de la empresa subcontratante correspondiente.

De entrada, ambas modalidades no tienen la misma dimensión y trascendencia educativa pero sí se destaca la importancia intrínseca que despliegan ambas. El acompañamiento y seguimiento de las problemáticas, sobre todo social y familiar, con las que vive un grupo importante de alumnos de estos centros se hace desde dos perspectivas distintas pero diagnosticando y haciendo un análisis de la realidad personal y social coincidente en ambos casos.

Establecemos como elementos de análisis las categorías programadas en Atlas.ti e introducimos una distinción entre ambas modalidades, la Integradora y la Externalizadora, no para establecer comparación entre los factores o componentes que le son propios sino para mostrar lo que hacen y el papel que juegan, con las mismas categorías para ambas para entender un grado diferenciador a nivel didáctico y pedagógico. No centrándolo en la funcionalidad o en los efectos sociales y educativos que comparta cada una, sino más bien en exponer de modo transparente las circunstancias pedagógicas y educativas en las que la institución escolar asuma uno u otro modelo de los modelos establecidos.

Es una separación que no se da en la realidad pero que es una forma de clasificar la intervención en los centros escolares atendiendo a la forma de organizar las funciones y tareas que desarrollan en ellos los educadores sociales.

Atenderemos a comparaciones que tengan elementos de contraste pero huimos de las comparaciones de forma sistemática de ambas modalidades porque no se trata de analizar que aporta una y qué aporta la otra sino verlo como dos formas de estar en la realidad socioeducativa de los centros escolares y, por el contrario, sí buscar la complementariedad, la unificación y la diversidad entre ambas modalidades.

No se trata tanto de establecer comparaciones entre ambas modalidades sino de lo que aporta cada una de ellas y la complementariedad que pueda surgir en aras de conseguir una

mayor calidad y equidad en el campo educativo, porque donde hay educadores sociales en los institutos y colegios se dan un mayor número de coordinaciones entre ellos y el profesorado.

Depende del grado de compromiso profesional que se establezca con la dirección de los centros se produce una mayor incidencia de intervenciones y un mejor aprovechamiento de las propuestas y actividades a realizar.

No distinguiremos entre las diferentes profesiones que se encuentran en el ámbito educativo (psicólogos, pedagogos, maestros,...) de quienes se dedican a la Educación Social en el mismo entorno, pues todos ellos se consideran ante todo educadores.

En cualquier caso, son un número poco significativo. Todos los profesionales que ejercen la Educación social en los centros escolares se consideran sobre todo educadores pues es esta profesión la que les sirve de trampolín de lanzamiento para desarrollar y afianzarse en su compromiso con la propia Educación social.

Otras profesiones (trabajadores sociales, maestros, pedagogos, psicólogos, integradores sociales,...) entendemos que sirven para enriquecer y dotar de más visiones y perspectivas a la propia Educación social.

En cualquier caso, no evaluamos ni nos adentramos en la valoración de la intervención de las diversas líneas o áreas que se vienen formalizando en cualquiera de los centros escolares en los que se incluya el trabajo de la Educación social.

Pero sí lo relacionamos con los objetivos que tiene planteados este trabajo de investigación o tesis.

### 6.1.2. Categorías para ambas modalidades

Hemos reorganizado la información recibida y, aunque partíamos de categorías establecidas, sí hemos procedido a una clasificación más racional y funcional además de tratar de seguir con un orden lógico los discursos y citas en aras a una mayor y exhaustiva comprensión del proceso de la educación social en determinados centros educativos de primaria y fundamentalmente de secundaria.

El esquema de la Modalidad Externalizadora o Complementaria responde básicamente a las mismas cuestiones troncales aunque con enfoques diferenciados pero que se pueden integrar en una misma concepción.

Se han seleccionado estas categorías no a partir de los propios discursos en los que se manifiesta la concepción global de la educación social en el ámbito escolar sino con una relación de todas ellas previamente seleccionadas y contrastadas puesto que conocemos la realidad escolar desde la perspectiva social al acumular ya más de una década de trabajo.

Tratamos de que sean categorías aplicadas a la realidad escolar sin establecer comparaciones entre ellas porque ello distorsionaría la visión de aportación desde la educación social al ámbito escolar. De ahí que pretendamos con estas categorías crear una uniformidad, de este modo la percepción no sufre visiones parcializadas en las entrevistas y grupos de discusión después de un análisis exhaustivo para determinar las categorías que componían.

### MODALIDAD INTEGRADORA

Las citas y datos que se desprenden de esta modalidad se corresponden con las siguientes entrevistas en profundidad y grupos de discusión:

- **Extremadura:** Entrevista en profundidad a un educador que responde a las iniciales de J.A.A. y que ejerce como tal en un Instituto de la Comunidad Autónoma de Extremadura, en concreto en la población de Mérida.
- **Córdoba:** El nombre de esta ciudad responde a un grupo de discusión formado por seis educadores y educadoras sociales de la Comunidad Autónoma de Andalucía y fue allí el lugar donde se celebró este grupo de discusión.
- **Madrid I:** Madrid I se corresponde con un grupo de discusión formado por siete educadores y educadoras sociales de una congregación religiosa que trabajan en Madrid capital, en algún pueblo de la provincia y en la comunidad Canaria.
- **Madrid II:** El nombre de Madrid II revela una entrevista en profundidad a una educadora social de dos colegios privados-concertados y patrocinados por una fundación de carácter religioso.
- **Toledo:** El nombre de esta ciudad responde a un grupo de discusión formado por cuatro educadores y educadoras sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. El lugar donde se celebró este grupo de discusión fue Toledo.

**Relación de categorías y subcategorías establecidas:**

1. SITUACIÓN ADMINISTRATIVA Y LABORAL.
  - a. Institución o entidad contratante
  - b. Concurso oposición
  - c. Bolsa de empleo
  - d. Subcontratación a través de otra entidad
  - e. Participación e Innovación Educativa
2. FUNCIONES QUE SE DESARROLLAN EN LOS CENTROS ESCOLARES.
  - a. Control y seguimiento del absentismo:
    - ⊙ Relación-coordinación entre el educador social, tutor, jefe de estudios y con otras instituciones implicadas que ayuden a solucionar esta problemática escolar.
    - ⊙ Otras tareas realizadas por el educador social
  - b. Convivencia:
    - ⊙ Conflictos entre los propios alumnos
    - ⊙ Conflictos entre alumnado y profesorado
    - ⊙ Alumnos Ayudantes
    - ⊙ Mediación entre los propios alumnos
  - c. Conductas desadaptadas:
    - ⊙ Problemas entre los propios alumnos
    - ⊙ Problemas entre alumnado y profesorado
  - d. Canalizar contextos sociales. Animación sociocultural:
    - ⊙ Conflictos entre los propios alumnos
    - ⊙ Conflictos entre alumnado y profesorado
3. ORGANIZACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE LOS CENTROS ESCOLARES
  - a. Normativa que regula la actividad:
    - Instrucciones, Normas.
    - Órdenes.
    - Capítulos congregacionales de las órdenes religiosas.
  - b. Rendición de responsabilidades:
    - Director.
    - Jefe de estudios.
    - Secretario.
    - Equipos ajenos al centro educativo.
  - c. Tiempo de estancia en el centro educativo y distribución:
    - Los educadores atienden a varios institutos y colegios.

- Horas de estancia en centro.
    - Distribución horaria de la actividad a desarrollar.
  - d. Adscripción orgánica:
    - Dpto. de Orientación.
    - E.O.E.
  - e. En qué órganos participa y con qué carácter: invitado, con voz pero sin voto:
    - Comisión de Actividades Extraescolares.
    - Claustro de profesores.
    - Reuniones de departamento de orientación.
    - Junta de evaluación.
  - f. Planificación:
    - Programación.
    - Actividades extraescolares
  - g. Espacios y recursos:
    - Asignación específica de espacio o aula para desarrollar la actividad.
  - h. Evaluación:
    - No hay agente que evalúe la intervención socioeducativa del educador social.
    - Documentos “ad hoc”
    - Autodescriptiva.
4. RELACIÓN CON LAS FAMILIAS
- a. Absentismo Escolar.
  - b. Desmotivación de los hijos e hijas.
  - c. Problemas de conducta y de convivencia.
  - d. Posibilitar recursos.
  - e. Otras problemáticas.
5. ESCUELA INCLUSIVA
- a. Minorías étnicas: gitanos.
  - b. Inmigrantes.
  - c. Desarrollo Comunitario.
  - d. Grupos de cooperación.
  - e. Comunidades de Aprendizaje.
  - f. Tertulias y Aprendizaje Dialógico.

6. RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)
  - a. SS.SS (Servicios Sociales).
  - b. Fiscalía.
  - c. E.T.F.
  - d. Agentes Tutores.
  - e. Entidades de carácter socioeducativo, preventivo.
  - f. Centros de Día.
7. APOYO Y FORMACIÓN AL PROFESORADO
  - a. Tutorías.
  - b. Convivencia.
  - c. Comportamiento. Estrategias para un comportamiento normalizado.
  - d. Programas de prevención.
8. CIUDADANÍA. TRANSVERSALIDAD DE LOS VALORES. PROYECTOS PROSOCIALES Y SOLIDARIOS
  - a. Expresión de valores.
  - b. Educación para la ciudadanía.
9. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN
  - a. Mediación.
  - b. Ayuda y Acompañamiento.
  - c. Dialogo y Comunicación.
  - d. Participación.
  - e. Empoderamiento.
  - f. Trabajo personalizado e individualizado.
10. CALIDAD Y EQUITAD RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN SOCIAL
  - a. Recursos.
  - b. Participación.
11. FORMACIÓN UNIVERSITARIA E INTERVENCIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR
  - a. Ruptura binomio Educación Formal-No Formal.
  - b. Conocimientos específicos previos.
  - c. Sensibilización ante la problemática escolar y repercusiones sociales de los alumnos en desventaja socioeconómica.

12. EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- a. Disponemos de un proyecto de intervención de la educación social. Sería interesante tenerlo como guía u orientación.
- b. Plan de Trabajo o Programación General.
- c. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa.
- d. Informes específicos por líneas o áreas de intervención.
- e. Programación General de Educación social en cada centro.
- f. Memoria Anual.
- g. ¿Se sienten satisfechos con su trabajo?

13. PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- a. Alumnado.
- b. Profesorado.
- c. Equipo directivo.
- d. Madres y Padres.
- e. Administración.
- f. Entorno social del centro educativo.

14. PERSPECTIVAS. FUTURO

- a. Motivación.
- b. Funciones y competencias delimitadas. Disponer de una legislación ad hoc.
- c. Compromiso de las administraciones y los equipos directivos.
- d. Crear un departamento de social.

**MODALIDAD EXTERNALIZADORA O COMPLEMENTARIA**

Las categorías que hemos establecido para esta segunda modalidad están determinadas por la actividad que desarrollan los educadores y educadoras sociales en los centros escolares, tanto de educación primaria como en educación secundaria y la correlación que pudieran tener con la modalidad Integradora en la que hemos categorizado la intervención socioeducativa de los educadores y educadoras sociales en el ámbito escolar.

Las categorías que hemos fijado responden a una realidad que nos han expresado las educadoras y educadores y hemos aunado estando en función de una serie de variables que trataremos de desentrañar a partir del análisis del registro de los datos con los que contamos. No obstante, entendemos que son los Ayuntamientos de dos grandes ciudades (Madrid y

Valencia) los que ponen en marcha estos programas y en los que se encuentra cierto paralelismo entre los ayuntamiento de los pueblos de estas misma ciudades porque coinciden en la atención a las mismas líneas de intervención.

Cuando se hace en las ciudades depende de la institución que lleve a cabo el programa, pues, en Servicios sociales por ejemplo de Madrid, la situación cambia.

Hemos tenido como referente la Modalidad Integradora aunque estas categorías se pueden analizar de forma individualizada. Evidentemente se pueden establecer comparaciones entre ambas modalidades del grado de implantación de una determinada categoría.

Es preciso añadir que hay un menor número de categorías analizadas en esta categoría que en la Modalidad Integradora. Las razones que justifican este hecho vienen determinadas por los siguientes factores:

- En todos los casos estudiados en esta modalidad de intervención, resulta que los educadores sociales efectúan su trabajo respondiendo a un programa prefijado.
- El número de horas de dedicación de los educadores de esta Modalidad Externalizadora en sus institutos respectivos es notablemente inferior a la otra Modalidad, la Integradora.
- Aun siendo de distintas comunidades autónomas y municipios de distintas provincias la concepción de la educación social desde los ayuntamientos es muy similar manteniendo unos programas similares en cualquiera de los municipios en los que se ha implantado.

Las citas y datos que se desprenden de esta modalidad se corresponden con las siguientes entrevistas en profundidad y grupos de discusión:

- **Madrid G.D.:** Este nombre responde a un grupo de discusión formado por tres educadores y educadoras sociales contratados por la Asociación A.
- **Valencia Pueblo:** Entrevista en profundidad a una educadora social que responde a las iniciales de F.H.A. y que ejerció como tal en Colegios tanto de Educación Primaria como de E.S.O. de la localidad de A. perteneciente a la provincia de Valencia.



- **Madrid E.I.:** Madrid I se corresponde con un grupo de discusión formado por siete educadores y educadoras sociales de una congregación religiosa que tiene su sede en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- **Madrid Pueblo:** El nombre de Madrid Pueblo encierra una entrevista en profundidad a un educador social funcionario del Ayuntamiento de un pueblo de Madrid A. y que desarrolla una labor preventiva en los institutos y colegios privados-concertados.

1. DATOS LABORALES:

- ¿Cuántos años llevas trabajando?
- ¿Quién os/te contrata?
- Eres funcionaria o estas plazas cómo se ofertaron como...
- ¿Cuántos educadores habéis estado/estáis trabajando con independencia de las nuevas contrataciones?
- Tenéis algún tipo de Normativa o Instrucción por el que os rijáis en el desarrollo de vuestra actividad

2. ¿QUÉ ACTIVIDADES, TAREAS O LÍNEAS/ÁREAS DE INTERVENCIÓN DESARROLLÁIS EN VUESTRO TRABAJO?

3. FUNCIONES QUE DESARROLLÁIS. ¿SE CORRESPONDEN CON LAS ÁREAS O LINEAS DE INTERVENCIÓN?

- a. Control y seguimiento del absentismo.
- b. Intervención Conductas desadaptadas.
- c. Propiciar y mantener un buen clima que favorezca la Convivencia:
  - Conflictos entre los propios alumnos
  - Conflictos entre alumnado y profesorado
  - Alumnos Ayudantes
  - Mediación entre los propios alumnos
- d. Otras relacionadas con las actividades tareas o líneas de intervención que seguís.

4. ORGANIZACIÓN.

- a. Las actividades las desarrolláis dentro del recinto escolar, en patios y aulas
- b. Estáis fuera del horario escolar o compartís determinado horario y espacios propios de alumnado.
- c. Estáis dentro o fuera del organigrama del instituto.

- d. En qué órganos participáis. (Comisión de Actividades Extraescolares, Claustro de profesores, Juntas de evaluación)
  - e. Integrados en el departamento de orientación
  - f. “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto
  - g. Los educadores (algunos) dependen del director del colegio.
  - h. Quién es vuestro jefe: director, el secretario... entidad contratante.
5. RELACIÓN CON LAS FAMILIAS.
- a. Relaciones establecida como consecuencia del absentismo escolar, situaciones familiares asociadas a Servicios Sociales...
  - b. Problemas asociados desadaptación escolar.
  - c. Maltrato infantil.
  - d. Otras problemáticas.
6. EN QUÉ MEDIDA DESARROLLÁIS ESCUELA INCLUSIVA, es decir, se trabaja con:
- a) Minorías étnicas: gitanos.
  - b) Inmigrantes.
  - c) Desarrollo Comunitario.
  - d) Grupos de cooperación.
  - e) Comunidades de Aprendizaje.
  - f) Tertulias y Aprendizaje Dialógico.
7. RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)
- a. SS.SS. (Servicios Sociales)
  - b. Fiscalía de Menores.
  - c. Jueces por motivo de separación.
  - d. Centros de salud. Prevención denuncia.
  - e. Psiquiatría infantil.
  - f. Agentes Tutores.
  - g. ETF, ETMF.
  - h. Entidades socioeducativo, Centros de Día (asociaciones que promueven el apoyo escolar... prevención...)
8. APOYO Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES
- a. Tutorías.
  - b. Convivencia.
  - c. Comportamiento. Estrategias para un comportamiento normalizado.

9. CIUDADANÍA. TRANSVERSALIDAD DE LOS VALORES. PROYECTOS PROSOCIALES Y SOLIDARIOS

- a. Educación para la ciudadanía.
- b. Educación para la paz.
- c. Derechos de los niños.

10. METODOLOGÍA D LA INTERVENCIÓN

- a. Mediación.
- b. Ayuda y Acompañamiento.
- c. Participación.
- d. Empoderamiento.
- e. Trabajo personalizado e individualizado.

11. EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- a. Plan de Trabajo o Programación General.
- b. Memoria.
- c. Seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa.
- d. Se sienten satisfechos con su trabajo?

12. CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA E.S. (Educación Social) QUÉ APORTA LA EDUCACIÓN SOCIAL. AL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LA MODALIDAD EXTERNALIZADORA :

- a) Igualdad de oportunidades.
- b) Igualdad de enseñanza.
- c) Igualdad de conocimientos.
- d) Igualdad de resultados escolares y sociales.
- e) Igualdad.
- f) Democracia.
- g) Equidad.
- h) Diversidad.
- i) Participación
- j) Mayor rendimiento académico

13. FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL

- a. Ruptura binomio Educación Formal-No Formal. Grado de afectación a tu labor esta división *artificial*.
- b. Conocimientos específicos previos.

- c. Sensibilización ante la problemática escolar y repercusiones sociales de los alumnos en desventaja socioeconómica.

#### 14. PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- a. Alumnado.
- b. Profesorado.
- c. Equipo directivo.
- d. Madres y Padres.
- e. Administración.
- f. Entorno social del centro educativo.

#### 15. PERSPECTIVAS. FUTURO

- a. Motivación.
- b. Funciones y competencias delimitadas Disponer de una legislación ad hoc.
- c. Compromiso de las administraciones y los equipos directivos.
- d. Crear un departamento de social.

### 6.1.3. Análisis de datos facilitado por Atlas.ti

#### DE ENTRADA: SITUACIÓN ADMINISTRATIVA LABORAL

En el desarrollo del análisis de datos, una de las categorías que entendemos que dibujan y determinan el perfil de la situación profesional de los educadores sociales en los centros educativos, especialmente de educación secundaria y de educación primaria son las condiciones laborales por la que se rigen como colectivo de educadores con independencia de cuál sea la Modalidad, bien Integradora o bien Externalizadora en la que se encuentren ejerciendo su tarea.

La perspectiva o el foco del análisis no se centrará en la confrontación de las dos mencionadas modalidades sino en la descripción y en el análisis de las observaciones que nos han transmitido quienes han participado en este estudio. La clasificación de ambas modalidades responde, pues, a la organización funcional y uno de sus elementos -en nuestro caso, categorías- que favorecen esta división lo muestra la situación laboral porque sin duda es un elemento común de las tres CC.AA en las que ha habido un concurso oposición, tanto en Extremadura, en Castilla-La Mancha como en la de Andalucía.

En el caso de Extremadura, el inicio de la inclusión de los educadores sociales en la institución escolar se hace de manera atropellada y con un alto grado de improvisación en todos los niveles, político, laboral, educativo, organizativo..., “(...) *Yo empecé a trabajar como educador social en secundaria en setiembre del 2002. De aquí, en Extremadura fue la primera bolsa. La primera vez que empezamos a trabajar los educadores sociales, fue de la siguiente manera. El presidente Rodríguez Ibarra de la noche a la mañana confió en la necesidad de incorporar educadores sociales en el sistema educativo (...)* A partir de la bolsa de empleo se crean los puestos para que se cubran con los educadores sociales convocándose oposiciones específicas, años después, para este puesto (...) *bolsa de trabajo se creó meses antes y que nos presentamos en la Junta de Extremadura sin saber para qué era (...)*.”

Este tipo de concurso-oposición marca la diferencia con el resto de compañeros docentes (profesores y profesoras) con los que tendrán que trabajar al entender que los educadores sociales no pertenecen al cuerpo docente “(...) *Nuestras oposiciones, no salen por educación como los docentes. Nuestras oposiciones salen por función pública.*”, Ello crea discordancias en todos los profesionales, ya que la forma de acceder es a través de otras vías. Entendemos por ello, que se levanta un “muro invisible”.

En Toledo la educación social inicia su implantación como en otras Comunidades Autónomas, a través de una bolsa de empleo que se convierte en concurso-oposición como en las otras dos “(...) *Comenzó en el 2001 con una bolsa de trabajo de educadores y de trabajadores sociales a modo de interinos, que iban cambiando cada 9 meses hacia el final de curso. En el 2006-2007 es cuando se empezó con funcionarios y sólo educadores sociales para entrar aprobando una oposición (...)*. De este concurso oposición tampoco se es funcionario que pertenezca al cuerpo de maestros y profesores “(...) *como funcionarios no docentes, porque en otros sitios son laborales nosotros somos funcionarios no docentes, con todo lo que conlleva. (...) no, en un departamento independiente, sino dentro de uno que puede ser el de orientación pero es que ni siquiera puedes, porque no eres docente. Y eso va a ser siempre el problema (...)*”

Aunque una de las educadoras de Toledo nos aseguraba que a ella no le importaba y a los alumnos tampoco, porque de hecho se la llamaba “profe”. Esto entendido así, es mostrarnos lo aparente, lo superficial. Sabemos que los alumnos distinguen perfectamente quienes son profesores de quienes no. Ellos tienen el poder de la calificación “frente” a los educadores que no cuentan con “este elemento de sometimiento parcial” “(...) *Que los alumnos te tienen que*

*conocer, te llaman profe, porque aquí todos somos profes, pero sí que es una manera de que te conozcan de que sepas quién eres, y aquí lo que haces, a quién pueden dirigirse, a ti... “(...) y al no ser docente eso también nos permite ver otro enfoque que un docente a lo mejor no hace. Porque a lo mejor el docente a la mínima de cambio le planta un parte y tú vas de otra manera desde otro enfoque y con otra responsabilidad pero queda la posibilidad de poder hacerlo así. Entonces tú piensas que no eres docente y que tienes que trabajar de otra manera (...)*

En la Junta de Andalucía “(...) *Nuestras oposiciones, no salen por educación como los docentes. Nuestras oposiciones salen por función pública,...*”

Dentro de la modalidad integradora los colegios privados-concertados, realizan su selección a través de pruebas más convenientes. La contratación responde a criterio de horas **es por horas, o bien se completa la jornada. (Citas)** (...) *Nosotros, yo, tengo 5 horas para la educación y tú estás con jornada completa las 25 hora. Partimos de una bolsa de trabajo...*

En el modelo Externalizado son los propios ayuntamientos los que contratan, existiendo varias formas para ello y la concejalía de la que dependen es muy variopinta, va desde bienestar hasta Servicios sociales, juventud... Unos son funcionarios y otros, la mayor parte, dependen de si ganan en el concurso convocado, si en la plica vuelven a entregarles a esta institución el servicio...

En los colegios privados-concertados la administración educativa pública no destina ni una sola hora al pago delegado de educadores y educadoras sociales no consignándose, por tanto, en las condiciones de los conciertos aunque conocemos la existencia de excepciones.

En este punto se debe elogiar el impulso y el hecho ser pioneros por parte de la Junta de Extremadura aunque no tardó en seguirle el paso la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.

También agradecer la labor que, desde su modalidad Integradora o Externalizadora, realizan los centros privados concertados y la mayoría de las juntas de Distrito de Madrid y varios ayuntamientos de algunos pueblos de Madrid y al Ayuntamiento de Zaragoza, en su día a algunos Ayuntamientos de Valencia.

### **Modalidad Externalizadora o Complementaria**

La relación que se puede establecer entre los educadores sociales y los centros educativos podemos clasificarla, como ya hemos determinado, en la Modalidad Externalizada o Complementaria en cuanto a que se podría clasificar la acción promovida por la educación social en el ámbito escolar permitiendo un análisis de todos los elementos que la configuran siendo uno de los más relevantes la situación laboral de las diversas instituciones y entidades que están implicadas, centrado el mismo en mejorar la sociedad y en el acompañamiento de los niños y jóvenes en su formación como personas, como futuros profesionales y como ciudadanos.

Una Fundación de intervención socioeducativa con sede en Madrid junto a un Grupo de Acción Social, como así se definen y presentan, son a los que se les ha grabado como grupos de discusión y además con ellos se han realizado entrevistas en profundidad.

Son estos educadores y educadoras sociales los que están presentes en los distritos de Madrid y trabajan realizando una variedad de actividades a las que consideramos que forman parte de la Modalidad Externalizada o Complementaria.

A estas dos entidades que realizan su labor en los patios de recreo de los institutos añadimos el patrocinio que prestan dos ayuntamientos de pueblos uno de Madrid y otro de Valencia, respectivamente para desarrollar programas preventivos. Aunque hay que reseñar que este último ayuntamiento ha cesado de apoyar el citado proyecto.

En estos dos programas que se llevan a cabo se ha aplicado la reducción del programa ante la crisis existente (...) *Nos contrata XXXX que es una Fundación subvencionada para este capítulo. Dentro del plan del ayuntamiento, estamos suscritos a diferentes centros de servicios sociales (...) Nosotros somos de área y son contratos diferentes y pliegos diferentes. Aquí en Fuencarral ha habido contratos de junta hasta el 31 de diciembre pero ya no los hay. En este mismo distrito hay dos centros de servicios sociales: estamos una parte de los educadores sociales en un centro de servicios sociales y la otra parte en el otro. (...)*

La entidad que contrata lo hace con el área de Servicios Sociales:

*Nosotros (...) como estamos con SS.SS (Servicios Sociales) es con quién nos coordinamos, tanto es así que nosotros tenemos el despacho allí, en los SS.SS de Junta (se refiere a la Junta Municipal, de las que hay una en cada distrito aunque centros de SS.SS.*

dependientes de ellas, puede haber más de uno en cada distrito) *Nosotros no realizamos ningún proyecto, ni actividad si no es que los propios SS.SS lo hayan aprobado y dado el Vº Bº*

*(...)” Nosotros estamos contratados por el área de Familia e Infancia y lo acaban de cambiar de nombre pero es así como lo conocemos, somos 107 pero estamos a lo que nos dice el distrito. (...)”*

En este sentido la contratación de J.D. se produce a través de la concejalía de Bienestar Social: *“Actualmente estoy trabajando con la denominación de educador social cuya categoría así lo indica. Educadores sociales, sin más. La concejalía de la que dependemos es la Concejalía de Bienestar Social. Accedimos a través de un concurso oposición. Entrevista y currículum y a los tres años nos hicieron un examen porque en aquellos años no había un temario amplio y específico para podernos examinar.*

En otro de los pueblos de Madrid también lo educadores sociales son contratados por la Concejalía de Acción Social, Salud y Consumo.

Sin embargo en Valencia en uno de sus varios pueblos en los que se ha llevado a cabo el programa, éste no ha tenido continuidad. Nos aseguraba la educadora social F.H.: *“Nos contrata el ayuntamiento en una modalidad de contratación que se llama “Salario Joven”. Tienen una ayuda dedicada a los jóvenes que acaban de terminar la carrera. La idea era que luego los ayuntamientos consoliden el puesto de trabajo aunque por desgracia no suele ser así. Este programa, era un poco mostrar a los colegios como se iba a actuar, y ya desde ahí se quedara la propia figura y se reivindicara a la Consellería para que decidiese qué hacer y tener la esperanza de que fuera teniendo continuidad trabajando en la convivencia, habilidades...*

En el ayuntamiento de otro pueblo de la Comunidad autonómica de Valencia la Concejalía que contrata es la de Juventud y Cultura.

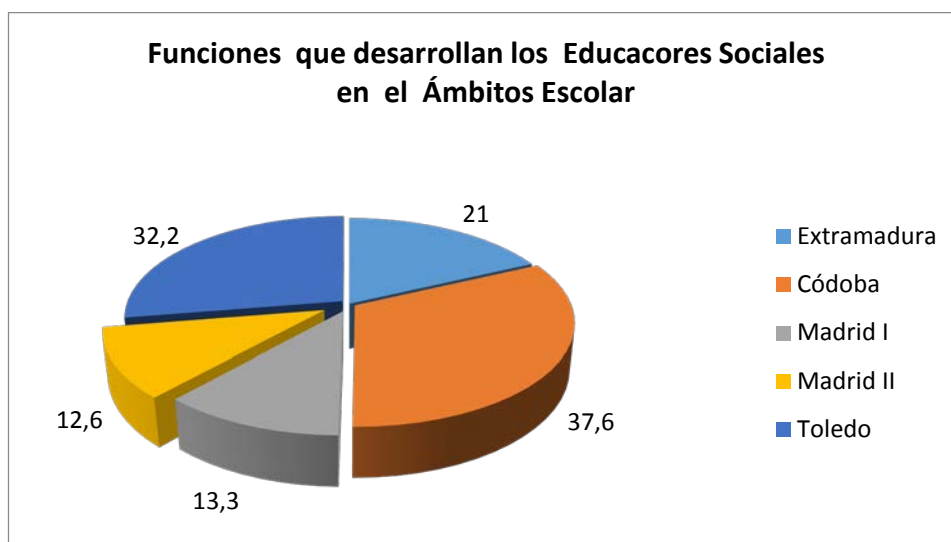
## **FUNCIONES QUE DESARROLLAN LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Los registros de la categoría que hemos fijado sobre las funciones que desarrollan los educadores y educadoras sociales en el ámbito escolar, nos muestran las puntuaciones ponderadas de los tres grupos de discusión (Córdoba, Madrid I y Toledo) y de las dos entrevistas



en profundidad (Extremadura y Madrid II). En ellos se muestra como este apartado de las funciones es uno de los que más interesa a los educadores entrevistados, pues en sus respuestas las menciones a dichas funciones han alcanzado una puntuación media de 23,34. Tomando como referencia las 14 categorías en las que hemos centrado el estudio comprobamos que las funciones son la categoría más aludida al contar con la mayor cantidad de citas a lo largo de entrevistas y grupos de discusión, ya que casi los cinco componentes objeto del estudio están todos a punto de duplicar el 7,1 que es la media ponderada de las puntuaciones que se pueden obtener.

No deja de sorprendernos que los dos grupos de discusión de Toledo y Córdoba, a tenor de lo que reflejan los resultados, pareciera que centran toda su actividad de educadores sociales en este punto. Ciertamente lo es analizando el global de su intervención en los centros escolares.



El inicio de los trabajos que comporta esta tesis coincide con el de los estudios previos a la efectiva publicación del Código Deontológico en el IV Congreso celebrado en Toledo en 2007. En relación con este hecho, una de las educadoras expresaba la vinculación que se establece entre las funciones, punto con el que continuábamos el análisis, y el citado Congreso. Ella ponía de manifiesto esta relación y el cometido del citado Congreso en los siguientes términos : “(...) *es que yo me he pasado mucho tiempo en esta sala* (hace referencia a la sede del colegio de Educadores y Educadoras sociales de Toledo y, en concreto, al lugar en el que grabamos este Grupo de Discusión) *trabajando este tema de las funciones, de las funciones de los educadores sociales. A ver, yo creo que podemos seguir en esta línea de reflexión; lo*

*entiendo pero creo que deberíamos matizar lo que tú estabas intentando aclararnos. Yo creo que deberíamos tener claras nuestras funciones para actuar como verdaderos profesionales de la educación social igual que de otras profesiones se tienen claras sus funciones.*

Esta misma educadora social muestra la conveniencia del dominio de las funciones de los educadores y educadoras sociales para ejercer de modo adecuado su profesión en este ámbito y, también, en cualquier otro. *“(...) Yo, mis funciones las tengo claras, me vaya a trabajar a un centro de menores, o que mañana tenga que ponerme a trabajar en una residencia de ancianos. Ahora la dificultad de ésta, está en qué con esas instrucciones que tenemos... como lo concretamos en tareas y como lo adaptamos a las funciones nuestras de cada instituto. (...) y otra educadora del grupo de discusión se reafirma en la necesidad profesional del dominio de las funciones (...) Independientemente de donde estemos trabajando y del ámbito en el que estemos dedicados, somos profesionales y deberíamos tener ya claras nuestras funciones. La dificultad está en cómo aterrizamos en los centros de menores o en los institutos. Yo tengo claro que mis funciones porque entre otras cosas hay un Catálogo (se refiere al Código y más explícitamente al Código Deontológico) de funciones que creo que es un consenso de todo el Estado. Eso lo tengo claro y entiendo que a lo mejor de lo estamos hablando es de tareas. Eso, es como se concretan tareas en los institutos y de ahí surgen las funciones a las que nos estamos refiriendo en este punto.*

Sin embargo, en este mismo grupo de discusión encontramos a otros educadores y educadoras sociales que no acaban de entender con claridad las dimensiones de las funciones *“(...) claro, pero a lo mejor el matiz está en eso en definir las funciones. Una competencia, una tarea, porque para mí lo que tú llamas tarea era más funciones pero... que entienda la definición que tú estás dando. Es una cuestión de tecnicismos, de vocabulario, de término más específicos y que se refieren a nuestro modo de definir lo que hacemos como “ (...)*

Es más, en ocasiones según las manifestaciones de los educadores y educadoras sociales implicados pareciera que las funciones tienen una delimitación. Pero hay dudas profundas si nos atenemos a estas citas, permaneciendo en un plano de pura pose para emitir determinado mensaje de dominio hacia los otros compañeros de profesión:

*(En relación a las funciones)”... uuhhh, ya me gustaría saberlo, muchos días. Una función un poco clara, o cosa, o aspectos que están relacionadas con el control, gestión y prevención, gestión del absentismo, coordinación con servicios sociales para casos de absentismo y otros tantos casos y mediaciones... (...)*

Otro tipo de menciones sobre las funciones que desarrollan los educadores y educadoras en el ámbito escolar son las referidas a las tres líneas de intervención o actuación que se vienen desarrollando desde la publicación de las Instrucciones de Castilla-La Mancha, a las que se producen alusiones constantes y, no son claras, ni han tenido la difusión adecuada ya que pareciera que debes pertenecer a un grupo selecto o de cierta élite para poder tener acceso: *“(...) ellos son los encargados, son los responsables, de ese programa. Eso, y parece que no saben que existimos. Entonces, no busques nada, porque no lo vas a encontrar. Las Instrucciones no aparecen, en todo caso, en el Plan de Mejora de la ESO, también se contemplaba, que es a partir de aquí cuando se crea el educador social pero no tanto, las funciones con las que se va a dotar a los centros... pero sí que pone áreas las que va a trabajar como el absentismo, la convivencia, la animación sociocultural. Alguna cosa pone. (...)*

Es importante destacar, del Grupo de Discusión de Toledo, las alusiones y continuas referencias, de una parte, al Código Deontológico y, de otra, a las Instrucciones publicadas.

Este tipo de preocupación es coincidente con la que mantienen los educadores y educadoras de la Junta de Andalucía. Sobre todo planteando el problema del desconocimiento de las funciones porque o bien han tardado mucho tiempo en publicarse desde que estaban funcionando los educadores en los centros escolares, o bien no se han difundido con la debida corrección pues pareciera que es un documento que han de manejar los educadores.

Estas manifestaciones potencian este tipo de realidad que se dan en las Comunidades analizadas en las que coinciden con las de otras Comunidades Autónomas como es el caso de Andalucía *“(...) las funciones y las tareas están delimitadas. Tenemos unas Instrucciones en las que vienen delimitadas las funciones (...)*”

*“(...) Por ejemplo, en ese catálogo de funciones y competencias (Código Deontológico, aprobado en el V congreso de Toledo de 2007) cuando se habla de... funciones, efectivamente trabajar en la mediación educativa, mediación social... cuando hacemos mediación en un instituto*

*“(...) Según el nuevo borrador, que lo van a aprobar tal cual, porque es lo que vienen haciendo últimamente, una de las funciones que el equipo directivo de los institutos no tenía era el orientador o el educador social, en el caso de que los hubiera encargado del programa de gestión y control del absentismo, en este no borrador, aparece que eso es del equipo directivo (...)*

Como observamos el educador social centra su diagnóstico de necesidades en función de las orientaciones que recibe del equipo directivo –aunque no es extensible de forma generalizada- y las demandas de la comunidad educativa surgidas de un análisis de la realidad escolar en la que ha de intervenir pero sin perder de vista las propias Instrucciones publicadas: *“(...) bueno yo, principalmente, desarrollo las que me piden. Además, eso sí que está muy claro en las Instrucciones, que el educador tiene que desarrollar tres áreas o líneas de trabajo o como se les llame, bueno, concretamente señalan que todo tiene que ver con la prevención, el control del absentismo, la convivencia y lo llamamos animación sociocultural, yo bueno leyendo un poco con atención las instrucciones en atender se refieren sobre todo a lo que tiene que ver con la cotidiano, dinamización cultural y sociocultural del centro (...)*

Sin embargo, desde la Junta de Andalucía se amplían considerablemente las funciones que los educadores y educadoras deben desempeñar ateniéndose a las Instrucciones, de septiembre de 2010 en varias ocasiones mencionadas por el grupo de discusión de Córdoba: *“(...) empezamos en el curso 2006/07 algunos de nosotros, algunos componentes de este grupo de discusión y, hasta hace poco, no sé si fue el año pasado que se corresponde con el curso 2011-12 donde nos dieron unas directrices de cuáles eran nuestras funciones, pero que, tenías que ser algo así, más o menos, como Superman, más o menos, una máquina de hacer educación social (...)*” otros educadores lo contemplan como un proceso cuyo hito lo marca las Instrucciones a las que atenerse *“(...) mi evolución también ha ido cambiando poco a poco según las necesidades y sobre todo la aparición de una normativa en la se nos explicaba que a los educadores sociales se nos nombraba coordinadores de los equipos técnicos, y, yo ahora mismo, coordino cinco equipos técnicos, con lo cual mi realidad este año es puramente administrativa... convocatorias de reuniones, actas de reuniones, actas de intervenciones con familias... mucho papel, mucho papel, mucho papel, poca educación social. (...)*”

Aludiendo a áreas de intervención (no se explicitan en estas Instrucciones si se trata de un tipo de intervención educativa o socioeducativa) cuyo contenido se confunde o al menos no se diferencia didácticamente con las funciones que desarrollan los educadores y educadoras sociales de tal modo que resultan ser las siguientes intervenciones: *“(...) mi realidad es totalmente distinta. Sí, porque dentro de las funciones que tenía una de ellas era el absentismo, lo que pasa que desde el propio absentismo, si es verdad, que a mí, me ha dado pie a hacer después dos tipos de intervención, digamos más concienciosa que es el tema del asesoramiento*

*a familias y el tema de la coordinación con otras instituciones, o séase, servicios sociales, fiscalía, servicios de atención al menor, policía local... (...)*”

En otra de las instituciones de carácter privado-concertado en la que se han contratado a un número significativo de educadores en una demarcación propia (distrito) de su territorio en otros tantos centros escolares y en los que ejercen sus funciones constatamos que se produce una igualdad muy pareja con los centros de carácter público, planteándose en estos términos: *“(...) que en muchas de las cosas mi función como tal, por lo que se ejecuta, en muchos casos, no es intervención directa sino asegurar que el primer recurso sea el tutor o jefatura de estudios, vaya por buen camino para la resolución del tema, del conflicto, del problema... y en función de que se queman cartuchos sí aparezco. Pero sobre todo mi función es garantizar a través de comisiones que salga adelante el tema, que se resuelven los problemas... necesidades e intereses de los padres, alumnos y profes... (...)”*

Añadiendo otros educadores que *“(...) yo quisiera añadir un poco la relación con los agentes externos (instituciones, asaciones, agentes tutores), que nuestro caso es la relación en particular,*

Ello sin olvidarse de la relación estrecha con instituciones que apoyan y acompañan a los menores en la defensa de sus intereses y de sus necesidades y de que debemos entender que no sólo se concentran en los centros públicos sino también en centros privados concertados (...)” *que la relación y vinculación con los servicios sociales, a los Centros de Día en los que luego -después del cole- pueden estar los chicos y añadimos además el del servir de guías a las familias, porque lo que nos ocurre es que las familias, en ocasiones son reacias a ir a servicios sociales o han tenido malas experiencias entonces hacemos un poco ese papel mediador para que haya un entendimiento entre los agentes del ayuntamiento y las familias del colegio. Añadir, un poquito esa función que, al menos, hacemos aquí en XXX y a la que dedicamos una parte importante del tiempo de nuestro trabajo (...)”*

Las funciones que despliegan los educadores y educadoras sociales abarcan también en este caso a (...)” *También es verdad que la coordinación es continua y no sólo con los servicios sociales sino con todos los agentes externos..., y también con los proyectos de prevención. Yo creo que más o menos todos tenemos las mismas áreas. (...)”*

Esta uniformidad en la realización de las diferentes áreas o líneas de intervención vienen determinadas por un análisis previo de las necesidades formativas del colegio así como una valoración del contexto socioeducativo para ajustarse a este tipo de programas o actuaciones

formativas que favorezcan las relaciones personales y el rendimiento educativo del alumnado. De todos modos, se da un elemento en juego que no es ajeno a esta dinámica de programación de actividades de prevención y que se refiere a las horas de dedicación de los propios educadores y educadoras sociales en el centro escolar debiendo, en la mayor parte de los casos, por una parte, priorizar sobre otras posibles ofertas formativas y, por otra, contar con la colaboración desinteresada del profesorado y, especialmente, con el tutor o la tutora “(...) *también nosotros, un poco lo que hacemos es, como comenta XXX, es la relación con el tutor, que es quien tiene relación más directa con el alumno y sabe lo que quiere y lo que necesita*” “(...)

De tal modo que otra de las afirmaciones se dirigían a determinadas actividades que se organizan y otras que se tienen en cuenta. “(...) *Sé que es cierto que a mí me relaciona mucho,... con la educación social, con lo que tiene que ver con lo que hemos hablado antes, tema de plan de la justicia, tema de intervención con chavales con dificultades a nivel socioeconómico, también con familias... Con conflictos en los grupos, con absentismo, si surge algún tema de maltrato, eso sí que está definido.* (...)”

En este estudio también contamos con otra Fundación que regenta dos colegios privados-concertados en los que dicha entidad ha contratado a una educadora social en la que (...) *mis funciones tienen que ver más con actividades, por decirlo de alguna manera, prosociales, y son las que no dice nuestro Proyecto Educativo* (...)

Percibimos cierta confusión a la hora de definir y exponer con criterios lógicos cuáles son las funciones que entendemos que deben realizar los educadores y educadoras sociales.

**En relación al Control y Seguimiento del Absentismo es una de líneas de intervención que acapara más tiempo de dedicación por parte de los educadores y las educadoras sociales, que más medios y recursos materiales y profesionales concentra.**

En la Comunidad Autónoma Andaluza el control y seguimiento mantiene ciertas particularidades que se concretan en la siguiente experiencia “(...) *yo intervengo y coordino ETAE (Equipo Técnico de absentismo Escolar) entonces intervenimos en absentismo en toda la zona. Yo coordino dos ETAE y es cierto, que quita mucho tiempo. Trabajo casi de forma exclusiva en el tema de absentismo. Yo, en realidad, picoteo un poco de todo, pero sí que tengo la percepción de que me quita mucho tiempo en plan de: el papeleo, el mover expedientes, te citan a un juicio, te mandan una carta... participamos en ese ETAE, nos coordinamos, nos sirve como plataforma. A mí, personalmente, me viene muy bien por la coordinación*

*interinstitucional, pero sobre todo me viene bien en un barrio, en el barrio de las XXX, que es un barrio muy castigado, también una de las zonas más... jodidas por así decirlo, de Córdoba y ahí es necesario porque lo iban a hacer tantos y fuera el coordinador del ETAE como si no. (...)*

Junto al absentismo como ausencia prologada en el tiempo de los alumnos a cumplir con un derecho, el de su educación, convive otro tipo de absentismo que es, fundamentalmente, actitudinal.

Hay un tipo de absentismo que está más relacionado con la conducta que manifiestan los alumnos: “(...) *En cuanto a la conducta, por ejemplo, cuando vemos que en un grupo clase, vemos que hay un alto número de alumnos que presentan síntomas de mala conducta, incluso algunas veces no sólo problemas de conducta, sino un concepto que se llama “Absentismo Pasivo”, es decir, que el alumno está presente en clase pero no en todos rinde en todas las asignaturas, o por mejor decir, en ninguna de las asignaturas, y no es que moleste. Esto crea un cierto malestar entre los profesores porque ven que el proceso de aprendizaje de estos alumnos afecta al resto de la clase*”(…)

*“(…) yo no sé cómo lo veis vosotras pero yo creo que nosotros en el programa de abandono escolar deberíamos tener un papel fundamental y que el instituto que tuviera educador debería tener ese programa (…)*”

*“(…) no, bolsas de abandono temprano. Son alumnos que abandonan sin titular. Entonces lo que hacemos es como rescatarlos, para encauzarlos un poco... Están coordinados con escuelas de adultos también. El año pasado también con el CPQ, con el servicio de empleo... (…)*

La ayuda para controlar el absentismo en relación a las funciones que se deben desempeñar lo clarifican adecuadamente con el apoyo a la tutoría, los tutores y el jefe de estudios.

En relación a la prevención del absentismo escolar no se trabaja como tal aunque si hay alguna campaña en Andalucía pero que no llega a todos los institutos “(...) *el absentismo también, el nombre es muy pomposo, esto del control del absentismo, porque es prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. De prevenirlo ni olerlo. Además, tú nombras prevención y esa prevención es “¿qué podemos hacer desde los centros educativos? Y te responden eso es cosa de los servicios sociales” o sea, nada, no hay manera... los aspectos preventivos en algunos centros se hacen permanentemente, pero básicamente es control y*

*seguimiento, un seguimiento administrativo y el control es, tomar el camino para intentar llevar a la fiscalía para que el fiscal lleve el caso a juicio y pueda haber algún tipo de sanción. Básicamente esa es la estructura del seguimiento de absentismo, por lo menos en mi experiencia (...)*

**La labor del educador, pues, se centra sobre todo en la intervención, cuando debería hacer prevención. Sin embargo, las circunstancias mandan:**

*(...)” el absentismo aquí en la capital pues sí que tiene una campaña de prevención específica que surge entre servicios sociales del ayuntamiento y la gente de los EOE, que tiene la figura de un muñequito (mascota) que es “Colín” , que va visitando los centros sobre todo en primaria y de educación infantil, y de primeras pues ponen una canción también una campaña, habla con ellos, firman un compromiso o un acuerdo de asistencia durante todo el curso y a lo última, a final de curso, viene a comprobar si es cierto y a quienes hayan asistido durante el curso se les entrega un regalito, un estuche, un detallito, más o menos curiosillo”, ....*

*(...)” yo también como XXXX hago algo de prevención pero la hago yo particularmente, porque yo quiero y vamos, mi prevención se basa en que todos los centros en los que estoy que son de secundaria, desde primero hasta 4º de la ESO a principios de curso les doy una charla sobre lo que es el absentismo, protocolos de absentismo y consecuencias del absentismo tanto administrativas como de otro tipo de consecuencias, tanto sanciones administrativas como otro tipo de consecuencias que tiene el no cumplir con la obligación de asistir que son más de tipo social, más sociales, laborales y demás (...)*

*(...)”mi zona es tan amplia que el absentismo yo lo toco muy poco. Cuando hay un alumno que está realmente desmotivado que yo no pueden con él me lo llevan a mí, ya realizo un trabajo de motivación con el alumno y con la familia también, siempre con la familia detrás. Pero el absentismo es la prevención, motivar, recuperar niños y hacer con ellos mediación.- la mediación con los tutores para que reciban al niño, atiendan un poco sus necesidades, sus inquietudes, es verdad que se invierte, se gasta muchísimo tiempo con la mediación con los equipos directivos, con los tutores, es agotador, porque son niños que muchos están ya estigmatizados. Es una lucha contra el propio centro (...)*

En los centros de distrito de Madrid las funciones están definidas en términos similares a los demás grupos de discusión.



*“(...) Nosotros más o menos lo mismo. Según se ha venido diciendo es más o menos un poco de todo. Si que es verdad que, por ejemplo, con el tema de absentismo tú sí que haces un gran seguimiento de la comunidad gitana y no gitanos. Pero sí que es igual, estaría más el alumno, detectando las necesidades y lo que quiere, y todo lo que está a su alrededor, grupo de iguales, el problema con los consumos...”*

La Junta de Extremadura como todas las demás incide en la situación de que es una de las funciones que debe desarrollar el educador social expresándose en estos términos: *“(...) A partir de ahí, salen otra serie de funciones, en los institutos, por ejemplo, tenemos el control y seguimiento del absentismo escolar, en colaboración con los tutores, la jefatura de estudios con lo que tenemos un sistema de protocolo de absentismo escolar que existe en muchas comunidades autónoma. A nosotros nos llega una situación en la que una vez el profesor, el tutor y jefatura de estudios han intervenido y no son capaces de solucionar el problema, derivan en caso al departamento de orientación y nosotros somos los encargados de poner el fin o derivarlo a los servicios de fiscalía de menores”* (...) Esta forma de afrontar la problemática del absentismo parece la más adecuada. Por el hecho de implicar a las principales partes afectadas.

Estas teorías y prácticas se fundamentan en la creencia de que este alumnado, estos niños y niñas no tienen capacidades para desarrollar los mismos conocimientos y habilidades que los niños de familias acomodadas, occidentales y de clase media, indicando incluso que tampoco sus familiares valoran estos aprendizajes y favorecen el fracaso escolar: *Muchos padres negros poseen escasa escolaridad y, por consiguiente, son incapaces de apreciar su valor. Así pues, no apoyan, ni enérgica ni activamente, el rendimiento académico elevado y tampoco les exigen a sus hijos estudio concienzudo o asistencia regular a la escuela* (Ausubel, Novak y Haneisan, 1989, p. 422).

*Lejos de eso, estas familias, desde su organización en asociaciones y entidades, reclaman una educación que no excluya a su comunidad y que les dé elementos para superar las desigualdades que sufren* (Gómez y Vargas, 2003; Ladson-Billings, 1994; Payà, 2000-2003).

**La convivencia junto con el seguimiento y control del absentismo, el hecho de generar en el contexto social programas de desarrollo comunitario... es una de las áreas o líneas de intervención con una definición más clara.**

En la mayoría de los centros de una congregación religiosa los educadores sociales han participado en la elaboración, desarrollo y puestas en práctica del Plan de Convivencia que la Comunidad de Madrid prescribió para todos los centros educativos en el año 2007 “(...) *También participar en todo lo que tiene que ver con el plan de convivencia del centro, a todos los niveles, con mediaciones entre los alumnos, llevando casos de maltrato entre iguales... a los que ha habido que poner sanciones. También de algún caso de maltrato de padres a los niños, en los que hemos tenido que poner en marcha el protocolo que elaboramos el equipo de educadores ¿os acordáis, verdad?* “(...)

Conflictos entre los propios alumnos, conflictos entre alumnado y profesorado y conflictos entre los alumnos y sus familias.

Estos focos de hipotéticos problemas son tratados por la Comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y Andalucía. También y de forma más específica y con programas de prevención lo desarrollan en algunos institutos:

*“(...) e incluso como es mi caso, programas de mejora de la convivencia y en concreto un programa que se llama “Alumno Ayudante” (Isabel Fernández en el instituto Ciudad de Jaén fue pionera en este tipo de prevención para facilitar la convivencia). Lo designamos al alumnado de primero de la ESO. Escogemos a tres, cuatro o cinco alumnos en función del número de alumnos que hay, y que tienen un potencial para trabajar con ellos y ellas, y se encargan de atender las situaciones de conflicto presentadas en su aula. Asimismo se favorece la integración, la incorporación de alumnos con dificultad para ello.*

Destacamos los programas de prevención puestos en marcha en algunos institutos de la Junta de Extremadura.

*“(...) Como programa de convivencia, hace unos años, vimos un programa que se llamaba “Hermano mayor” y lo ofrecimos al grupo de cuarto de la ESO. Esos alumnos se presentan de manera voluntaria y se encargan de tutorizar a todos y cada uno de los alumnos de primero de la ESO. Cada Hermano Mayor, tutoriza a tres, cuatro o cinco alumnos, dependiendo del potencial de los alumno “(...)*

## **Conductas desadaptadas**

En Madrid I como en todos los demás centros se trabaja en este aspecto:

*“(...) En cuanto a la intervención con alumnos, a mí lo que normalmente me llega tiene que ver con conducta disruptiva en aulas, es decir, que el chaval no se le puede tener en clase. O por otro lado, por la violencia o bien porque la sufran o, bien porque la ejerzan. Agresividad contra los profes, contra los demás alumnos o familias... (...)”*

Las conductas desadaptadas tienen que ver mucho con la intervención y toma más relieve que otro tipo de intervenciones porque afectan directamente al profesorado y además, en algunos casos no tienen formación para saber canalizar este tipo de comportamientos. Por ello, en ocasiones, es muy compleja la intervención en el aula. Pero en cualquier caso para eso están los recursos externos al centro escolar.

*A veces plantean cosas como me ha ocurrido a mí, el profesor te viene y te dice, mira tengo este problema con este alumno, me molesta muchísimo, entonces hay que hacer algo, entonces claro ese “hay que hacer algo” leído entre líneas es, sácame al alumno de clase y me lo entretienes tú y así me deja de interrumpir y dar la clase bien. Sólo (los profesores) cuando tienen un problema buscan la solución en tu persona, en el educador. (...)”*

**La intervención del educador social en los centros escolares corre el riesgo de apoyar la concepción de un importante número de profesores en relación a que ellos están para dar clase, y se podría añadir que en las mejores condiciones posibles.**

*(...)” Ellos (los profesores) pretenden que tu castigues al alumno y te quedas con él mientras que los profes siguen dando su clase. Si un Profesor me pide ayuda es porque esta receptivo y tiene voluntad para aprender y el resultado va a ser positivo, pero si soy yo el que lo proponen sin haber sido demandado, el resultado va a ser negativo. Yo soy una persona con mucha utilidad pero cuando trabajo soy muy cercano.*

*Su propia experiencia a la hora de tratar con profesores que no saben imponerse de manera adecuada a sus alumnos y le piden ayuda para ello (...)”*

*“(...) Nosotros planteamos programas de modificación de conducta en común con el orientador, de manera individual con los alumnos o con todo el grupo. Yo hago uso de una agenda de control de organización del tiempo y comportamiento, si habla y molesta a los compañeros, si lleva las tareas, si no lleva, y me intereso las razones de por qué hace esto, en*

*definitiva llevo un seguimiento personalizado del alumnado, entrego esa agenda (a los profesores) que tienen una serie de ítems: Los profesores lo complimentan con una serie de cruces y observaciones y se pone el propio alumno las tareas. Yo llevo un seguimiento semanal con el alumno y de sus resultados. Si todo va bien lo recompenso, lo premio, llamo a los padres o a la familia y si por el contrario analizamos que va mal le pongo una serie de sanciones. Cuando trabajamos con un grupo clase, establecemos un programa para toda la clase, y trabajamos con una serie de premios y también de castigos. Esto puede parecer muy infantil pero este curso que tenemos unos grupos de 2º de la ESO lo estamos llevando a cabo. El premio es una estrella al mejor alumno, está plastificada y hecha por nosotros y se la entregamos el viernes y el alumno la entrega en su casa para devolverla el lunes. Los chicos pensaban que era una chiquillada pero ellos mismos están supercontentos. Luchan por conseguir su estrella todas las semanas. Los resultados se observan claramente, el grupo está más contento, trabaja más, se puede ir a clase de mejor manera... la verdad es que se van consiguiendo cositas... “(...)*

### **Generar contextos sociales. Animación sociocultural**

Esta subcategoría está en consonancia con las Instrucciones de la comunidad autonómica de Castilla-La Mancha.

*“(...) esas son las tres líneas que marcan las instrucciones, (Convivencia, Absentismo y Animación Sociocultural) luego lo que pasa es que no está especificada porque no se trabaja en cada línea.*

*Sí en la dinamización de los participantes en el proceso educativo y social. Lo que ellos llaman animación sociocultural desde mi punto de vista es erróneo, en el sentido que no se ha entendido la animación sociocultural. Por eso te digo que la lectura que tú puedes hacer de esas instrucciones en ese sentido no tiene nada que ver con la apertura del centro, dinamización... (...).*

*“(...) Otra función, es la generación de contextos sociales educativos y tal... También está en nuestro catálogo. Como generamos contextos, como generamos espacios educativos, como generamos recursos en el instituto. Bueno, pues esos espacios que hablamos como cuando montamos un grupo de tareas, como hacemos cine en el recreo, eso es generar contextos en el instituto. Esas funciones las tengo muy claras (...)*

*“(...) a nivel sociocultural de crear espacios y formas de vida que participen en el centro, también existen y entonces igual se puede confundir con esa otra parte. Pero también es una función más que yo creo que podríamos tener, la tenemos, no sé. Que también es dinamización interna de los alumnos y profesores para crear acciones que promuevan la participación e integración... igual no está dentro de ahí. El trabajo con familias también se puede meter...”*

En determinados centros educativos se abordan de forma específica la formación para la intervención en el asunto de los alumnos disruptivos o con conductas desadaptadas pero que han de tener el respaldo de los equipos directivos de lo contrario entendemos que están condenados al fracaso *“(...) El caso, por ejemplo, que se está dando en algunos centros y en otros no del Plan de Alumnos Disruptivos. Esto que hicimos el año pasado con el equipo de orientadores (hubo una reunión conjunta con orientadores de los colegios de xxx, en la que se elaboró ese plan para chicos disruptivos) y que tanto se habló de eso y, sin embargo, en la mayor parte de los centros también es verdad que yo tengo suerte y cuento con el apoyo del equipo directivo de mi colegio. Otros colegios que no tienen ese mismo apoyo por lo que sea no se pueden realizar o no se está realizando. Creo que soy la única de todos los centros la que lo yo lo estoy realizando (Colegio de XXX). Creo que es interesante no sólo plasmar sino también llevarlo a cabo. Queda muy bonito llevándolo a la práctica.*

Llegados a este punto, pasaremos a analizar los datos que se han extraído a partir del trabajo del grupo de discusión y de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo con los educadores sociales que desarrollan su cometido siguiendo la Modalidad Externalizadora o Complementaria. Los integrantes de estos grupos:

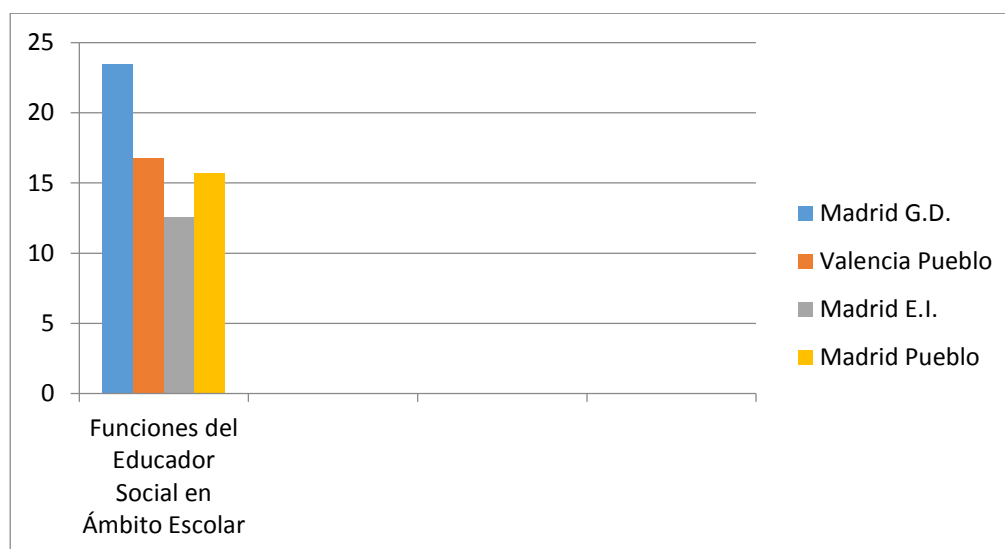
- Describen y expresan en qué dedican su actividad.
- Los educadores y educadoras sociales entienden que son la cara visible de servicios sociales frente a los menores y que por tanto cumplen una función que tiene dos partes. Por una parte, los educadores y educadoras atienden las necesidades de los alumnos en el desarrollo de sus programas y, por otra estos mismos alumnos entienden que la función de los educadores es la coordinación con los servicios sociales.
- Coincide que si la media de puntuación es de 7,1 dedicando más del doble de su tiempo.

*(...) y aparte de trabajo car en prevención con adolescentes de todo tipo de ámbitos y de resolución de conflictos orientación en muchas cosas, información de contención (...)” en donde se mezclan funciones con actividad que desarrollan.*

*(...) pero a lo mejor no es tanto que vayamos directamente hablar con el Profesor sino que a lo mejor hay alguna situación que se repite (...)”*

*(...) o a inhibirse, trabajar en las habilidades sociales para desarrollar sus habilidades sociales para intentar prevenir esas conductas conflictivas (...)”*

*(...) trabajar en el instituto, te permiten trabajar directamente con adolescentes en un contexto privilegiado (...)”*



## ORGANIZACIÓN SOCIOEDUCATIVA

*“(...) Las Instrucciones u Órdenes no las vas a encontrar, no las vas a encontrar,... a no ser que te las demos nosotros, que sí las tenemos, y que si las quieres te las damos Son internas. No hay nada... En absentismo, salió una orden en la que si aparecíamos como responsables de este asunto (...)”*

En esta afirmación, que responde a una parte importante de la realidad organizativa de los educadores y educadoras que realizan su labor en los institutos de educación secundaria

de la comunidad de Castilla-La Mancha, no deja de ser muy sintomático el hecho de que las instrucciones en relación con la organización de la actividad socioeducativa desarrollada en los colegios de educación infantil y primaria y, sobre todo, en los institutos, tenga que conseguirse así, recurriendo a este procedimiento, y, sobre todo, siendo después de tres años de trabajo ya realizado.

En la Comunidad Andaluza también en los niveles organizativos y funcionales están en este mismo espacio de desconocimiento o que abarcan demasiado en el desarrollo de su trabajo, de ahí los comentarios de alguno de los componentes del grupo de discusión:

*“(...) Entonces cada centro establece objetivos que es lo que quieren trabajar. Se establecen códigos de coordinación entre tutores de sexto y de primero de la ESO, jefes de departamentos para unificar criterios, de contenidos, de evaluación, metodologías...hacer las visitas a los institutos... bueno, pues es un poco el programa de éxito, una de las cosas que engloba ese junto con el PROA que está dentro del PROGRAMA DE ÉXITO que es de apoyo escolar.*

Los educadores sociales atienden a varios institutos en una misma jornada laboral y tienen distribuido su trabajo a lo largo de la semana. En uno de los grupos de discusión se aborda esta situación con humor, diciendo que ellos sólo se dedican a un instituto y son 60 en total los centros atendidos en Andalucía.

Y en Castilla-La Mancha, con un número similar de institutos en los que se interviene, baja a aproximadamente a la mitad el número de educadores y educadoras sociales que intervienen en los mismos.

En los institutos de la Junta de Extremadura se han publicado unas instrucciones que son por las que se rige la actuación del educador social *“(...) en nuestras Instrucciones se deja claro cuáles son nuestras funciones y más o menos cómo nos debemos organizar, y están puestas desde que se convocan las plazas para educador social “(...*

*Al no ser personal docente en el instituto depende del secretario, y él gestiona los papeles pero estamos supeditados al director. Nuestra tramitación y demás va el secretario.*

En Andalucía dependen orgánicamente de los EOE (Equipo de orientación educativa) *“(...) nosotros en nuestro EOE tenemos un día, los viernes, destinados al EOE.*

*En otra ciudad de Andalucía, XXX, no aparecen por allí. No les “permiten” ir al EOE*

(...)”

Esto es la excepción porque (...)” *no funcionamos en Córdoba ni siquiera igual en los diferentes institutos. En cada provincia se funciona de una manera. Y algunas provincias están adscritas a un solo centro y están toda la semana allí, no están adscritos a un E.O.E. (Equipo de Orientación Educativa). Entonces tenemos la oportunidad de coordinarnos con nuestros compañeros orientadores, técnicos... ellos no, ellos sencillamente es una cuestión administrativa (...)*”

Es complicado depender administrativamente de ellos cuando toda la actividad se desarrollas de forma continuada en los institutos en los que se está adscrito.

**En la mayoría de las CCAA y algunos colegios concertados privados los educadores sociales orgánicamente están integrados en los departamentos de orientación:**

*“(...) A mí me pareció muy importante el tener hecho el documento de “El Departamento de Educación Social” en el que trabajamos todos los educadores y educadoras y que fue aprobado por los directores aunque se pusieron pegas. Al menos eso es lo que yo recuerdo. Recogí el cómo funcionábamos en los colegios con algunas diferencias, claro, ¿os acordáis v? funcionábamos en los colegios con algunas diferencias, claro, ¿os acordáis verdad?*

*Aunque si tengo que decir que el colegio S.C. es un privilegiado al tener un departamento de Social.*

**De ello se deduce una gran preocupación por parte de los educadores para desarrollar de forma plena su cometido profesional.**

**En general, tienen asumido el papel que desarrollan y no parece que se sientan molestos por su escasa implicación orgánica en los órganos colegiados.**

*(...)Mis trece años de experiencia y de los 4 centros en los que he estado y he pasado por todo, me doy cuenta que lo imprescindible es que el equipo directivo te tenga como educador social, sabiendo lo que debes hacer. Hay diferentes maneras de actuar por parte de equipos directivos algunos que pueden cerrar puertas y bloquearte muchísimo y que tú no puedes sobrepasar y no te lo permiten, en cambio, llegas a otro centro o todo lo contrario y te dan una libertad absoluta y te tratan como a un docente más y te permiten entrar en los*



*claustros y ni siquiera invitarte porque te consideran uno más, un docente más. Por eso hay que esperar al director de turno y esperar a que diga si entramos, si no entramos,... bueno, hay que esperar y es cierto que debería estar regulado de otra manera...( )*

*(...)No, pero también esto depende del equipo directivo. Si tienes un buen entendimiento con el equipo directivo y con el departamento de orientación, y ellos consideran que tú tienes que estar presente en la reunión de evaluación, te animan y ellos mismos son los que te invitan a que participes, a que asistas. En otros centros, ocurre lo contrario. Eres educador social, pero no eres docente, por tanto, no debes estar aquí, y ya está. Te bloquean, te cierran la puerta, sin más explicaciones ni contemplaciones.(...)*

*(...) Sí, estamos en el departamento de orientación como profesionales de pleno derecho, incluso con derecho a voto y todo tipo de cosas, pero somos dentro del centro educativo, personal no docente, esto hay que tenerlo muy en cuenta. Al no ser personal docente estamos en la misma categoría que las limpiadoras, los conserjes, los auxiliares administrativos o los informáticos del centro. Estamos en el mismo grupo, quizá esto te parezca una “tontería” pero sí, tiene su importancia. Entonces cuando se presenta un claustro en el instituto no tenemos derecho a asistir, sólo asistimos si se nos invita de manera extraordinaria.(...)*

*(...) (A veces incluso, y esto es una espina que tengo, a veces incluso, se tratan temas en el claustro que son de nuestra incumbencia, por ejemplo, de convivencia, y ni se nos convoca, ni se nos llama ya que dan por hecho que como no somos docentes no tenemos que estar en el claustro ni en otros órganos de los institutos.(...)*

**Deducimos que en aquellos centros en los que los aspectos o variables relacionadas con las funciones y organización si hay una correlación entre las distintas categorías de tal modo que a mayor preocupación, alusión y citas a en las funciones disminuye en la misma proporción la intervención, es decir, cuando están cubiertas o están claras las funciones.**



### Modalidad Externalizadora o Complementaria

**En la Organización de la Actividad Socioeducativa en la modalidad Externalizadora o Complementaria comprobamos que al ser muchas menos horas de permanencia de un centro, la actividad se ve ostensiblemente disminuida y por tanto el desarrollo de proyectos y acciones a medio y largo plazo.**

**Las directrices que reciben los educadores sociales de esta modalidad en unos centros en concreto provienen de la entidad contratante y con consignas muy difusas en las que es el propio educador o educadora social quien debe determinar cuáles son sus funciones, actividades, horas (...) a nosotros nos inscriben a unas juntas de distrito. Por ejemplo, aquí en F. hay dos centros de servicios sociales: estamos una parte de los educadores sociales en un centro de servicios sociales y la otra parte en el otro. (...)”“(...) sí que hay una normativa implícita no escrita que salió el otro día cuando estábamos en la evaluación. “(...) A mí me parece que es una normativa que no está explícito en ninguna parte, sin la implicación de la gente, de los propios centros educativos no se puede hacer nada, no podemos ir de kamikazes nos damos de bruces constantemente con los institutos (...)”“(...) pero luego por ejemplo ni en el Instituto R... ni en el área nos dice el tenéis que estar X horas (...)”**

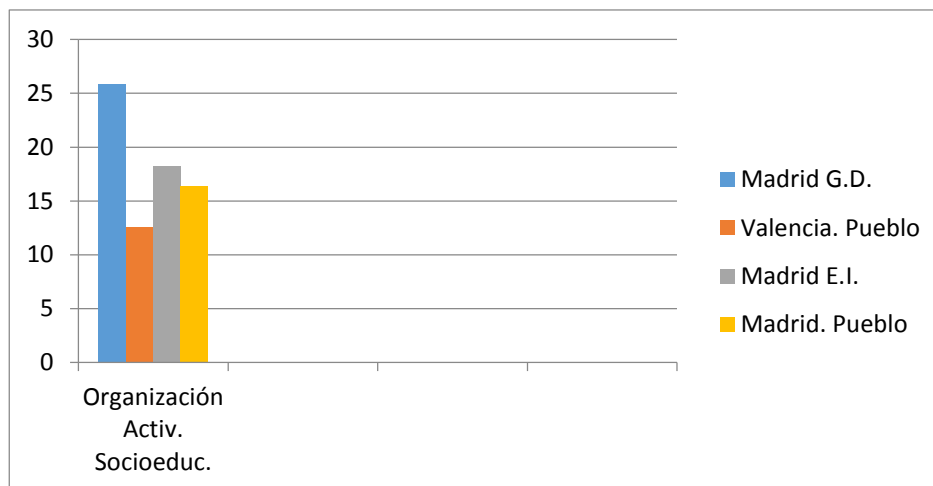
**Las relaciones de comunicación en las que se exponen los proyectos son, fundamentalmente, con la orientadora o el orientador escolar y que no existe de modo**

**fehaciente un documento en el que se normativice la actividad que desarrollarán los educadores, en este caso en el patio y otras instalaciones del centro(...)** *Nosotros estamos interviniendo en 3 institutos, es decir, la labor que nosotros desarrollamos es más a nivel preventivo,... y en los centros educativos siempre se coordina con la orientadora como con la P.T.S.C. (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad) siempre y cuando haya estas dos figuras en el centro aunque normalmente suele ser la orientadora La PTSC suele ser compartida con varios institutos y se encarga del absentismo escolar y pueden ser institutos de diferentes distritos (...)*

**En otros casos es el Ayuntamiento quien determina el tipo de actividades que desplegarán los educadores y educadoras sociales(...)** *El Ayuntamiento oferta a los colegios y a los institutos una serie de recursos educativos y cada colegio e instituto se acoge a aquello que piensa que le puede venir bien. Apoyo escolar, refuerzo, tal... es en “horario no lectivo”*

**Los educadores y educadores de esta modalidad suelen adaptarse a las necesidades organizativas de los centros (...)** *Yo me acomodo a hacer mi programa, es decir, lo haga en el horario de clases y yo no puedo venir a un instituto para estar 50 minutos, tengo que estar al menos 2 horas con un grupo (...) yo necesito mucho más tiempo y es la orientadora la que le organiza las sesiones, las aulas y los tiempos.*

**Estas frases son contundentes y realistas. Sin duda, no sólo reflejan el sentir sino de la totalidad si de un porcentaje altísimo educadores y educadoras sociales que intervienen en el ámbito escolar de forma Externalizadora. Además, ponen de manifiesto el abismo que separa a los profesores y a estos educadores (...)** *No formamos parte ni del equipo de orientación, ni en ningún programa de actividades extraescolares... pero te tengo que decir que al no formar parte de nada, unos te viven bien y otros mal, y, otros, casi todos, ni te viven...*



Las puntuaciones obtenidas en esta categoría son comparables a las obtenidas en la modalidad integradora. Los educadores y educadoras entienden que se mueven en un triángulo compuesto por tres vértices, en uno de los vértices estaría la organización, en el otro las funciones y en el tercer vértice estaría la intervención. El resto de aspectos o elementos que configuran el proceso socioeducativo queda supeditado a estos tres elementos claves.

## RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

Uno de los principales motivos por el que se establecen las relaciones que el educador y la educadora social mantiene con las familia y que genera conflictos entre las partes implicadas apunta en la dirección del rendimiento académico y del comportamiento de los hijos en el centro escolar, pero este proceso aparentemente sencillo demanda una atención para que le expliquen a la familia la situación de sus hijos, que suelen traducirse en una falta de conocimientos para poner en marcha “(...) muchas ocasiones se sienten impotente ante las situaciones familiares que tienen, porque ven que sus hijos, no están obteniendo los resultados adecuados. Los profesores les llaman y les dicen, mire su niño no está obteniendo los resultados que esperamos de él o de ella, el comportamiento no es adecuado, y te dicen pero es que yo no sé qué hacer con él. Intento castigarle pero no me hace caso. Entonces mantienes entrevista con ellos y te das cuenta de que el modelo educativo familiar no es correcto y así empiezas a trabajar con la familia para ver con otra estrategia

*para poder cambiar y modificar de alguna manera. Algunas veces hacemos terapia familiar y aquellas familias que colaboran se notan casi inmediatamente los resultados (...)*”.

**Orientar y ser el que apoya y media para que las situaciones se enderecen y puedan dar sus frutos.** “(...) *¿Soy yo la persona directa que intervengo con la familia o con el niño? Pues a lo mejor no, pero sí el que puede hacer y el que hace lo que tú has dicho, el que coordina las acciones y, el que al final, a lo mejor, le toca hacer el seguimiento sí o sí, es el tutor, que es la persona de referencia de los alumnos, quien deberá estar en contacto permanente con el educador social. (...)*” y **mediar y acompañar como educador social a los padres o tutores en los procesos vitales de los hijos que en ocasiones es necesaria la presencia de otros profesionales para enderezar situaciones (...)** incluso cuando hay una autoridad, establecer pautas educativas junto con los Padres y los hijos(...)”.

**La coordinación de las escuelas de madres y padres que sirven para dinamizar, formar y apoyar a las familias que asisten en el proceso formativo de sus hijos incidiendo en problemáticas que están sobre todo para prevenir.** “(...) *Yo soy el coordinador de la escuela de Padres, organizamos sesiones semanales todos los lunes, son formativas con ellos, (...)*”.

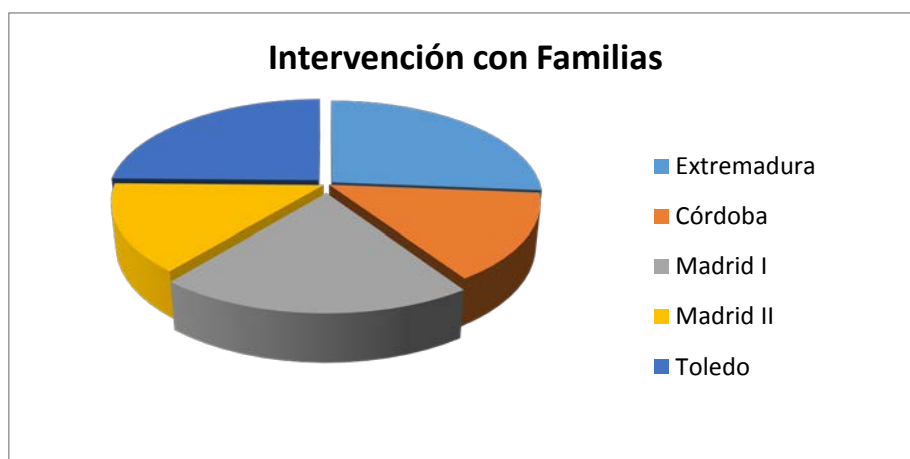
**Esta línea de intervención acapara 8 citas y por ello podemos establecer un cierto paralelismo con la dedicación con respecto a otros.**

**Es importante destacar, la necesidad de la implicación de las familias en el proceso educativo del alumnado, especialmente en los casos en los que se quiera encauzar el absentismo escolar** “(...) *Cuando hay un alumno que está realmente desmotivado que yo no pueden con él. Me lo llevan a mí, realizo un trabajo de motivación con el alumno y con la familia también, siempre con la familia detrás (...)*”. **Este tipo de aseveración nos lleva a plantear la necesidad imperiosa de contar con la comprensión y el apoyo de la familia para realizar cualquier tipo de intervención con el menor.**

**A medida que van promocionando de etapas los niños nos centramos más en ellos y abandonamos la familia. Sin embargo, el adolescente cuando más lo necesita es cuando la familia más alejada suele estar** “(...) *Sí que es verdad que yo noto la diferencia en cuanto a edades. Cuando son de infantil, primaria, o secundaria con las familias se les da un peso muy fuerte. Sin embargo, según van siendo de grado medio, superior, bachillerato, quizá la*

*interacción y la intervención con la familia se reduce un poco y quizá nos centramos más exclusivamente en los alumnos. (...)”*

**Atendiendo a estudios sobre la participación e implicación de la familia en el proceso educativo se da una correlación al aumentar los resultados académicos**



**Teniendo en cuenta que el porcentaje medio de las 14 categorías con respecto al total es de un 7.1, nos hace suponer que varias Comunidades apenas centran su discurso en esta área de intervención que llevan a cabo los educadores.**

### **Modalidad Externalizadora o Complementaria**

**En general, la Relación con las Familias es un área de intervención en la que no suelen actuar los educadores de la modalidad Externalizadora, salvo petición expresa de la propia familia afectada“(...) Con las familias la relación que se tiene es nula, en principio. Ahora bien, nosotros trabajamos con las familias siempre y cuando en el centro educativo, se haya detectado cualquier situación con la que nosotros podamos trabajar, en este caso, el centro educativo se pone en contacto con los padres y si aceptan mantienen una entrevista con nosotros y continuamos en el seguimiento, de lo contrario, con la familia no se interviene, de hecho con un menor específico no se interviene porque necesitaríamos el permiso paterno, sin este permiso, nosotros no hacemos absolutamente nada (...)”.**

Otro de los educadores que trabaja en los institutos del pueblo de Madrid reafirma la anterior manifestación aunque sí apostilla que algunos de sus compañeros sí que mantienen relaciones con las familias pero relacionados con la línea de intervención del absentismo escolar “(...) Yo no tango relación con las familias pero el resto de mis compañeros sí, sí. Pueden intervenir con familias por problemas de absentismo, y de algún conflicto, qué tipo de problemática existe es decir hacen intervención individual y familiar (...)”.

El niño y la niña son realidades interrelacionadas que no se pueden separar porque unas afectan a las otras. Si hay problemas familiares con toda probabilidad afectará al rendimiento académico “(...) Cada vez más los profesores se dan cuenta que no se pueden fijar únicamente en lo académico, no está bien, sobre todo en los institutos. Les faltan herramientas. También por esta visión, de separar a la persona de inyección por ejemplo “es que yo con la familia no puedo hacer nada”. No puede separar al niño a la niña de ello porque viene con todo. Eso es, no es que no quiera saber dar o no tienes más remedio que hacerlo. Con ayuda, con coordinación porque no lo puedes seccionar. Y, p. ej., si se acaba de llegar de ver al padre de la prisión, o lo pones a eso un nombre, o tú me dirás como lo tratas.

No se pueden cerrar los ojos porque si no se aborda, en nada no va a funcionar ni siquiera académicamente, se necesita ese tipo de herramienta y si no, se van a caer, o bien en evitarlo, cerrando los ojos o acomodándose o paternalismos malentendidos, en él sobre proteccionismo. Y ellos y eso les va a venir mal porque ellos necesitan aprender a pesar de las circunstancias. Sí no hay cierta preparación de cómo abordar esas historias nos estamos condenando.

## ESCUELA INCLUSIVA

La atención a la diversidad constituye uno de los ejes fundamentales de la escuela inclusiva. La educación social a través de sus profesionales trabaja para que sea un principio que esté plenamente integrado y forme parte de la atención a minorías culturales e inmigrantes “(...) Los inmigrantes suelen entrar mejor al tema de estudios pero fundamentalmente, los gitanos en primaria y en especial en secundaria (la ESO) se abandonan. Son chavales desmotivados, chavales muy desmotivados, con mala relación con sus familias y uno de los síntomas de esa mala relación dentro de lo que hay que es el enfoque

*sistémico, que nosotros también tenemos como formación, dentro de estos aspectos, pues la verdad es que, uno de los detalles que da esa mala relación familiar, evidentemente es el absentismo de los chavales. Nenes y nenas o chicos, chicas con 13-14 años ya empiezan a decir que no quieren ir, que no quieren ir al instituto y demás. (...)”*

*“(...) en el Borrador de estas instrucciones está lo que te digo, sí que ponen figuras de atención a la diversidad, serán adscritos dentro del departamento de orientación. Ahora bien, no lo tengo yo tan claro que nos identifiquen como la figuras de atención a la diversidad (...)*

**Las medidas de seguridad que se adoptan en los institutos de alguna comunidad para evitar las desapariciones y un uso indebido de las nuevas tecnologías (ordenadores, pantalla) son un impedimento objetivo para poner en marcha programas, aunque según se indica están más por desarrollar algunos de los componentes vinculados con que podríamos considerar comunidades de aprendizaje como son las tertulias dialógicas***“(...) Para trabajar las Comunidades de Aprendizaje en Extremadura necesitas tener una movilidad espacial, de las clases, es decir, que tú puedas trabajar de alguna manera, organizando grupos y que puedas anotar... mesas deben de estar atornilladas al suelo, es por si acaso... y no te permiten hacer nada, no puedes dar la vuelta en el aula, para nada, son como son y no vale darle más vueltas... Y eso es un problema para las Comunidades de Aprendizaje. Lo intentamos de hacer de alguna otra manera pero vimos más dificultades que ventajas. A día de hoy, no hay nada de nada (...)”.*

**En una realidad podemos encontrarnos con implicación de los que puede significar las dos caras contrapuestas, de una parte la implicación***“(...) Todo lo que sea desarrollo comunitario, empoderamiento... El director llega y me quema las manos. Saben que soy especialista en el desarrollo comunitario. Y ha costado cuatro o cinco años conseguirlo. Mi perfil ahora es de casi el 90% en participación (...)”*trabajo con madres y padres en talleres de cocina y tal, y como medio para acercarlo al centro, les ponemos la receta de las clases, sobre todo intentando generar esa cultura de participación, que se mueva el AMPA, que también lo hemos arrancando en los últimos cursos un poco con la intención esa de ... que decía Angélica al barrio, el barrio porque desde mi punto de vista hay una desconexión total de los centros con los barrios, porque por mucho que se hable de las comunidades de aprendizaje, la experiencia y la realidad es que el profesorado cumple su horario y están en



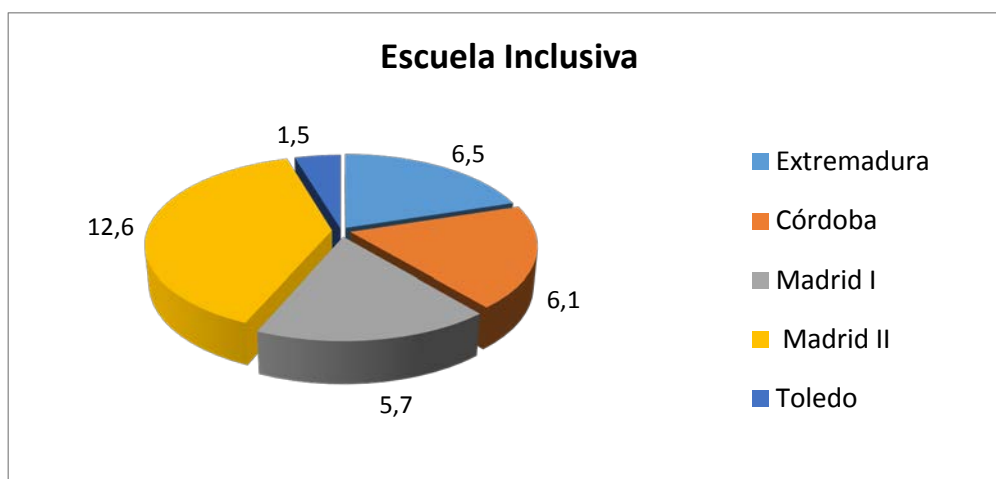
*el centro pero eso de irse a dar una vuelta por el barrio... (...)” y tal y como VV.AA (2011) nos sugieren que una de las actuaciones que más éxitos ha generado en las escuelas europeas es la ampliación del tiempo de aprendizaje o la organización de actividades académicas adicionales para el alumnado y sus familias, frente al escaso rendimiento que se está comprobando al realizar los apoyos al alumnado durante el horario escolar, fuera de sus grupos de referencia, lo que supone, el alejamiento y desconocimiento de la realidad en la que se trabaja “(...) Vamos que hay profes que llevan 15 años trabajando en el instituto del barrio y no se han dado una vuelta por los patios, ni tampoco han entrado nunca en una casa... en fin eso es básico para mí (...)”*

**Quizás haya un malentendido en cuanto a la concepción de Comunidades de Aprendizaje que como señala Flecha (1990) se podrían considerar como proyecto de transformación de los centros escolares dirigiéndose a la superación del fracaso escolar y la eliminación de los conflictos siendo el sueño como generador de la utopía.(...) El año pasado empezamos otra vez a plantear el tema de las comunidades de aprendizaje y las tertulias. Lo íbamos a hacer en colaboración con el colegio que tenemos al lado, pared con pared. Nos planteaba la posibilidad de hacer tertulia dialógicas con alumnos nuestros del centro de cuarto y de primero de bachillerato. Pero los ritmos del colegio de primaria con el colegio de secundaria son muy diferentes, los horarios y los ritmos de la organización son distintos, totalmente distintos y no se pudo hacer, no se pudo hacer (...)."**

**Echeita y Sandoval (2002) nos indican que para avanzar hacia una educación inclusiva habría que tener presente, entre otras, esta propuesta encauzada hacia a búsqueda de la transformación de los contextos escolares y usar las estrategias y los métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración de los alumnos en desventaja para conseguir el éxito para todos a través del aprendizaje dialógico“(...) Lo del desarrollo comunitario y como dice XXX, ni olerlo, ni olerlo vamos, nada. Mi intervención así y además muy centrada en familias disruptivas por aquello de que son familias de conductas absentistas, tanto de ellos como de sus hijos y además disruptivas y familias con problemas de relación entre los padres y los hijos, los padres y el centro y además, entonces ahí es donde hemos volcado mi intervención este curso y también el curso pasado (...)."**

**En la sociedad actual se está produciendo un giro dialógico haciendo más necesario que nunca convertir la dialoguicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Aubert, García y Racionero, 2009).**

*“(...) también entra en el apoyo del PROA (Programa de Acompañamiento y Ayuda), al apoyo que reciben los chavales como sobre todos las tardes de estudio, programas de acompañamiento y apoyo, también nos toca hacer algunas veces la labor de coordinación porque también hay una parte que te dice que son actividades extraescolares en las que tú puedes colaborar a dinamizar, coordinar...”*



### **Modalidad Externalizadora o Complementaria**

**La actividad que desarrollan mayormente los educadores sociales que trabajan bajo esta modalidad no atienden socioeducativamente a un grupo o colectivo de alumnos específicos (minorías culturales e inmigrantes) sino que intervienen con todos aquellos que motu proprio acuden a la información, a la orientación o al asesoramiento de los educadores que pudieran atenderles“(...) No tenemos intervenciones con actividades directamente relacionadas ni con inmigrantes ni con gitanos... sino que nosotros como te he dicho actuamos a petición de parte de alumnos este tipo de medidas (...)”**

**La atención a todos los alumnos sin ningún tipo de situación.” (...) siempre hay algún alumno o alumna que viene a preguntarme alguna cosa que le preocupa cuando termino de dar alguno de los proyectos (sobre todo el de habilidades sociales) en los institutos pero lo mismo son chicos que chicas, pero inmigrantes o gitanos son los menos (...)”**

Conclusión: Atención y Seguimiento de los alumnos que lo demandan.

Propuesta: coordinación con todos los recursos disponibles para atender a todos los alumnos y que se trabaje verdaderamente por una escuela inclusiva.

## RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)

Las relaciones con entidades e instituciones del entorno del centro educativo equivalen o suponen a modo de termómetro que nos indica el grado de integración, inclusión, e implicación del instituto o colegio en el entorno social, cultural... del barrio.

El centro escolar debe ser una institución abierta a las propuestas de participación de los vecinos ampliando el espacio no sólo a la actividad académica sino cultural y social. El instituto debe ser un espacio generador de encuentros entre las distintas culturas y vecinos del barrio. Con ello conseguiremos que nuestros alumnos encuentren más sentido a lo que se hace en el instituto y con ello mayor implicación que indudablemente redundará en mayor rendimiento académico.

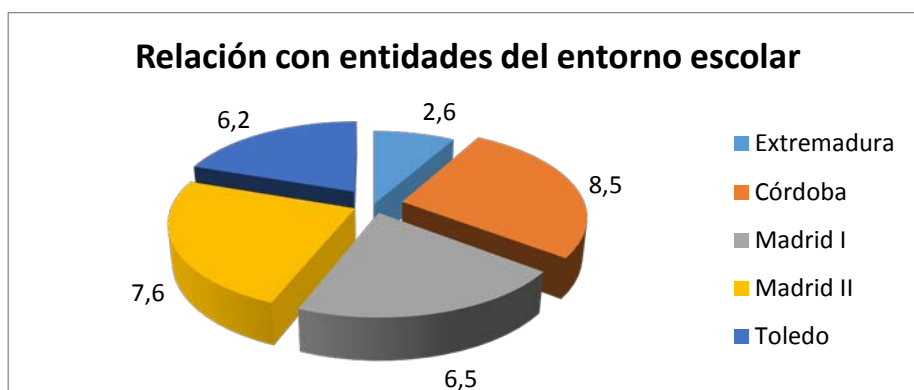
Córdoba mantiene relaciones muy fluidas con los agentes e instituciones externas porque el seguimiento y control del absentismo lo llevan ellos directamente, lo que les obliga a mantener contacto de forma regular con los profesionales que representan a dicha instituciones: *“(...) lo que pasa que desde el absentismo, si es verdad, que a mí, me ha dado pie a hacer después dos tipos de intervención, digamos más concienciosa que es el tema del asesoramiento a familias y el tema de la coordinación con otras instituciones, o sease, servicios sociales, fiscalía, servicios de atención al menor, policías locales... (...)”*

*“(...) Es estar con los niños conflictivos, con las familias por supuesto, y coordinar, coordinar, porque lo que sí que se da mucho es la descoordinación entre instituciones. Cada uno es un reino de taifas, servicios sociales, por un lado, por un sitio, la mesa del menor, por el otro el colegio por otro, en el ETF por otro. Nosotros tenemos que coordinar muchas instituciones aisladas (...)”*

**Implicarse en la problemática que afecta a la población escolar de un instituto o colegio en el que el consumo de droga, el menudeo y las relaciones entre grupos mediatizadas por esta problemática, obliga a mantener contacto y comunicación con otras instituciones. De lo contrario sería naufragar en un mar en el que los conflictos se**

**dan y se darán con mucha mayor intensidad y cantidad de veces** “(...) en mi instituto son 1.500 alumnos en una población con un índice de tráfico /consumo de drogas tremendo, pues continuamente coordinando, con tóxicos, servicios sociales, centro educativo, fiscalía de menores, y ahí es la labor policía... y en esa labor es donde se desarrolla mi tiempo (...)”.

De la manifestación de Extremadura no resulta directa la puntuación obtenida ya que el entrevistado considera que él mantiene relación con los recursos externos de la comunidad. “(...) Yo mantengo contacto con todos los recursos externos de la comunidad educativa. Al menos la experiencia que yo tengo y del comentario y de la opinión de otros profesionales, es que los centros educativos se han abierto mucho a los recursos externos de las comunidades educativas desde que hemos llegado los educadores sociales. Antes eran instituciones muy herméticas, muy aisladas“(...).



La necesidad de una nueva escuela, una escuela democrática en contacto con su entorno en la que se oiga la voz de los niños y de las niñas. Quizás el ejemplo más conocido de este tipo de escuelas es el que aparece en libro compilado por Michael Apple y James Beane titulado precisamente Escuelas democráticas. De acuerdo con ellos, las condiciones para la existencia de una escuela democrática son las siguientes: La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible. Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas. El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.

### **Modalidad Externalizadora o Complementaria**

En esta modalidad y con respecto a este punto los educadores pertenecientes a esta modalidad apenas si mencionan los recursos externos porque internamente ellos mismos se consideran un recurso valioso para la institución escolar.

#### **APOYO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**El principal motivo de ayuda, colaboración y apoyo por parte del educador social a la formación del profesorado se centra en la tutoría. La mayor parte de los Ed. Sles desempeñan esta labor. (...) En muchas ocasiones, los tutores cuentan con nosotros, los educadores, para mantener entrevistas con la familia (madre y pocas veces los padres) de los alumnos cuando ellos perciben que la situación puede ser un poco complicada, no saben controlar, no saben llegar a ella o no la van a saber resolver o dar soluciones acertadas. Ellos nos piden esa colaboración para que les echemos una mano en las entrevistas y nosotros estamos presentes (...).**

También centra la ayuda, en los casos de comportamiento desadaptado(...)A veces, plantean cosas como me ha ocurrido a mí, el profesor te viene y te dice, mira tengo este problema con este alumno, me molesta muchísimo, entonces hay que hacer algo, entonces, claro, ese “hay que hacer algo” leído entre líneas es, sácame al alumno de clase y me lo entretienes tú y así me deja de interrumpir y puedo dar la clase bien, sólo cuando tienen un problema buscan la solución en tu persona, en el educador. Ellos quieren un alumno 10 y los que molestan me los sacas de mi clase (...).

La educación social como profesión no debería estar subordinada a la imagen que han dejado otros compañeros educadores sociales, porque supone que la profesión no ha despegado de esa fase inicial, cuando ya lleva una década trabajando en varias comunidades autónomas“(...) Yo me he encontrado a veces, en las que los profesores me dicen que les ayuda través de un programa de modificación de conducta pero claro, tienen que hacer anotaciones y seguimiento de las conductas de los chicos y este mismo profesorado te dice no, no, mira, a mí no me mandes tareas yo soy profe de mates y a mí no me mandes más cosas que las que tiene que ver con mi asignatura... yo lo tengo muy claro el problema lo tienes tú, no es que lo tenga yo, lo tienes tú y hasta que no tengas otra intención te aguantas con él en tu clase.

Se debe por parte de la dirección del instituto y de los colegios afirmar con más contundencia y firmeza la dimensión de esta profesión en el ámbito escolar“(…) *Luego, poco a poco los profes se van dando cuenta de lo que pasa y comienzan a abrir mentalidades y empiezan a cambiar, sin embargo, en el centro en el que estoy, en el que llevo un año me está costando sudores, muchísimo, porque tuvieron una mala experiencia con un educador social que estuvo aquí antes y del que confiaron y confiaban muy poco porque tuvo muchos conflictos y desgraciadamente nos cortan a todos por el mismo patrón y claro la confianza que tienen hacia mí, es poca y esto está siendo muy, muy complicado, y eso que trato de ganarme la confianza y esto me desmotiva como profesional, porque incluso planteas alternativas y te dicen, no eso no, quizás más adelante, e incluso te la rechazan sin valorarlo con criterios. O sea, que intenciones tenemos muchas pero que sean efectivas dentro del aula... no tenemos ningún derecho, no tenemos ningún, ningún tipo de poder dentro del aula, ese es el problema que no tenemos poder, si, si, ese es el problema que no tenemos ningún poder dentro del aula (...)*”.

Programas de prevención (...) *Nosotros somos los coordinadores, planteamos las propuestas y gestionamos todo. En lugar de plantear nosotros a los alumnos aquellos temas que nosotros queremos desde el departamento de orientación, hacemos una lluvia de ideas y planteamos a los tutores durante los primeros días del curso, que ellos hagan una petición, una demanda de los temas que les interesan a los alumnos. Y si funciona esto que te acabo de decir, nos organizamos con los recursos o con nuestra propia experiencia para intentar llegar a los temas que ellos demandan y que hemos analizado con cierta profundidad, viendo horarios, cursos a los que se dirigirán y demás cuestiones que puedan afectar al desarrollo de la actividad tutorial. Quiero matizar que esta es mi experiencia y que no todos los educadores sociales funcionamos de la misma manera. Estamos de acuerdo ¿verdad? (...)*”.

El compromiso de los propios profesores suele ser aceptable aunque esta situación no impida que haya algunos que “traten de liberarse de tal carga” que impida desarrollar sus clases con la normalidad debida.

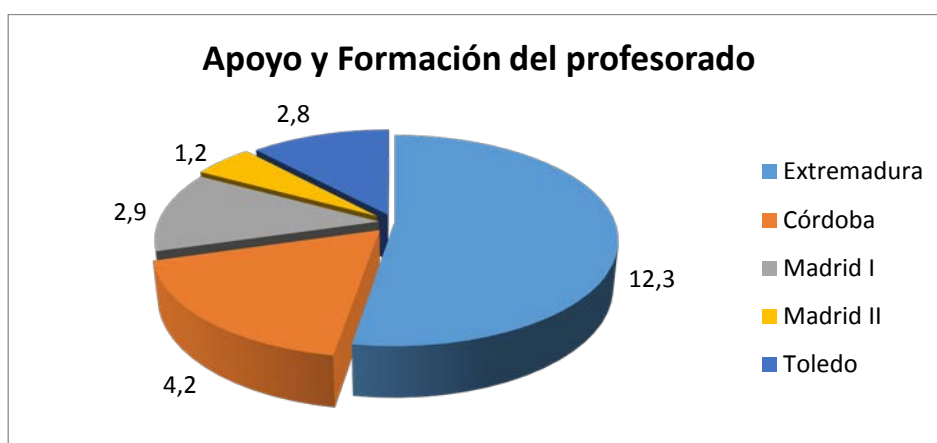
El educador social colabora e interviene en aquellos casos en los que el conflicto afecte a la convivencia. En esta situación el educador apoya de forma incondicional al profesor y al tutor.(...) *Los educadores tenemos iniciativa pero nos sentimos bloqueados y limitados por los propios profesores que piensan que ellos tienen que llevar la iniciativa, su propia clase y que estas propuestas que nosotros damos y que a veces están muy relacionadas y preocupadas*

*por los aspectos emocionales y sociales de los niños, son verdaderas alternativas, según ellos, pero sin embargo lo ven (los profesores) como que entorpecen su proceso de enseñanza(...)*”.

También interviene en la formación y apoyo al profesorado en los programas o sesiones formativas de alumnos de los institutos o colegios con programas preventivos del carácter que sea.

*(...) Otras de las funciones que desempeñamos como educadores sociales es, también, colaborar en el Plan de Acción Tutorial, en Plan Académico Profesional. El plan de Acción Tutorial, nosotros asistimos a las reuniones que mantiene la orientadora y jefatura de estudios con los encargados de los grupos o los tutores y nosotros elaboramos actividades con todos los temas transversales que se trabajan en el curso escolar. En algunas ocasiones incluso cuando el tema que es más complejo y el Profesor tutor no saben desarrollarlo, a veces nos presentamos voluntarios para impartir la actividad dentro del aula. Incluso en otras ocasiones contamos con recursos externos de asociaciones tipo Cruz Roja, guardia civil, y también imparten talleres dentro del centro escolar. Somos colaboradores (...)*”.

*“(...) En cuanto a la tutoría, sí que me parece un espacio bueno para trabajar con grupos y para trabajar de manera preventiva, porque no hay otros espacios en donde puedas trabajar también, yo creo en programas preventivos con todo el grupo y no focalizado a los alumnos que se hayan enterado de los alumnos disruptivos. En general, a todos los alumnos de la clase, y yo probé, es un espacio muy bueno para la tutoría, Aunque no de manera continua y de manera frecuente y que cada tutor tenga espacio y al que lo ceda, pues encantado... (...)*



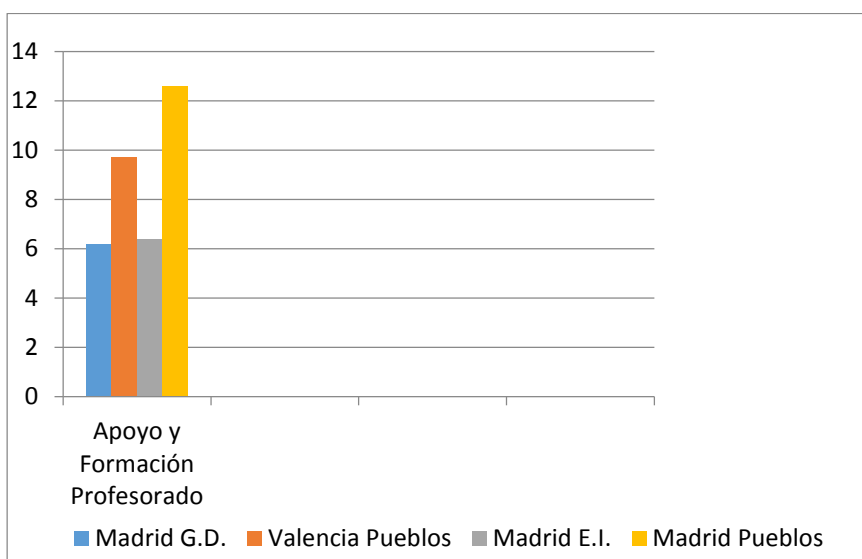
Resaltamos de estos porcentajes que la dedicación de 5 más de dedicación media, en este caso de Extremadura sobre los cuatro restantes grupos de discusión o entrevista en profundidad que no llegan a 3 y los mínimos, estando muy por debajo de los 7,1 de media. Las causas pueden atribuirse a la formación del claustro de profesores y a la propia dirección de los centros que no propician este tipo de “aprendizajes colectivos” es muy partidario de reconocer las carencias y preocuparse de solucionarlo.

*(...)Ellos pretenden de ti, que seas tú el que castigues al alumno y te quedas con él mientras que el profe en cuestión, sigue su clase. (Experiencia de J.A. y de los problemas con respecto el anterior educador que estuvo en el centro)(...)*”.

### Modalidad Externalizadora o Complementaria

Esta cita responde a la mentalidad de la mayoría de los profesores dividiéndose de forma genérica en estos dos grandes bloques.

*(...)Hay profes que toman nota, que aprenden y te dicen “a pues esto lo voy a aprovechar yo para”... otros me vienen así: “oiga es necesario que yo esté en clase, y yo le digo, por mí no, yo ya sé fracasar solo; le digo, yo vengo aquí porque me han llamado y aprovechan el tiempo para tomarse un café... la orientadora me dice “tú dime quién no está porque su obligación es estar en clase”. Ellos (los profesores) entienden que vienes a dar una charla y que no tiene que ver con lo que el profesor está dando en clase, una pena, porque no atienden esta función que cumple la educación nada (...).*



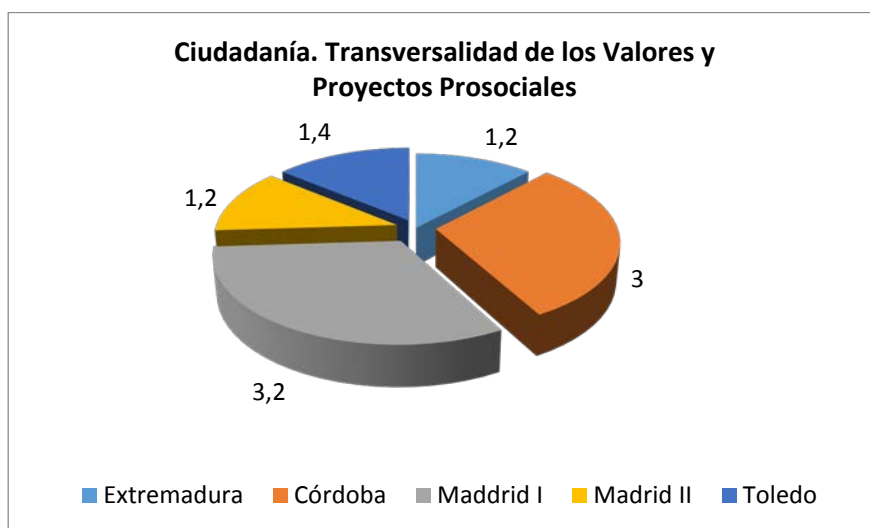


Realmente se sigue enseñando como hace (...) *Son realmente pocos los profes que se preocupan después para seguir ellos con alguna actividad, reflexión... (...)*

Quienes realmente puntúan con contundencia son los educadores de Valencia Pueblo y Madrid Pueblos. En cierto modo, se entiende ya que ellos plantean curso, proyectos, seminarios, talleres y lo que más predominan son las sesiones específicas sobre habilidades sociales, convivencia, educación de emociones....

## CIUDADANÍA. TRANSVERSALIDAD DE LOS VALORES. PROYECTOS PROSOCIALES Y SOLIDARIOS

Los educadores sociales, no pueden Impartir docencia en la asignatura de *Educación para la Ciudadanía*. Debemos poner de relieve la dimensión que debe alcanzar la educación social apegada a temas sociales, culturales y educativos y de trasmisión de valores, por esto debe ponerse de relieve aunque aparentemente sea un tema menor, sin embargo, cuando se ha puesto sobre la mesa este asunto no se han detraído ninguno en hacer comentarios pero el carácter realista de la situación obliga(...) *Podría impartirla en el momento en el que sea docente... hoy por hoy no podemos, pero, una cosa te digo, que ¿tenemos el conocimiento para impartir esa asignatura? Completamente seguro de ello. Esta asignatura la derivan a departamentos que no se corresponden para completar el horario (ciencias sociales, lengua, biología...) podría ser como una segunda tutoría de grupo y nosotros podremos ofrecer mucho pero no se nos da la oportunidad. (no docentes, no horas lectivas) (...)*”.



No abunda en la dimensión de ciudadanía y valores quizás por pertenecer a un corpus teórico y los educadores están más en el terreno de lo práctica, en el día a día y les es más complejo abstraer determinadas cuestiones.

*“(...) Nosotras enseñamos para que no luego no tengas tengan que venir más. Te enseño como se hace la mediación para que lo aprendas y no tengas que volver a que te diga cómo se debe de hacerla medicación, no para repetirlo. (...)”*

*“(...) pero una de las cuestiones básicas sería fomentar el espíritu crítico. Tanto en los niños como las familias. Y eso se nota la larga (pedagogía del oprimido) (...)”*

*“(...) Te enseño a que seas autónomo e independiente y no necesitas más de mí. Te enseño matemática y así puedas saber cuándo te llega el recibo de la luz lo que pone y no me tengas que venir a mí a decirme que te lo explique de nuevo los watios que pone aquí, te enseñamos a que seas autónomo e independiente (...)”*

No se necesitan del dominio de los contenidos teóricos sino transmitir esencia de ellos  
*“(...) Volviendo a lo de la educación para la ciudadanía, yo creo que nosotros ya hacemos educación para la ciudadanía, eso es innegable. A mí personalmente no me gustaría para nada al dar una clase como tal a nivel teórico de educación para la ciudadanía, ni con un libro que me digan los contenidos.*

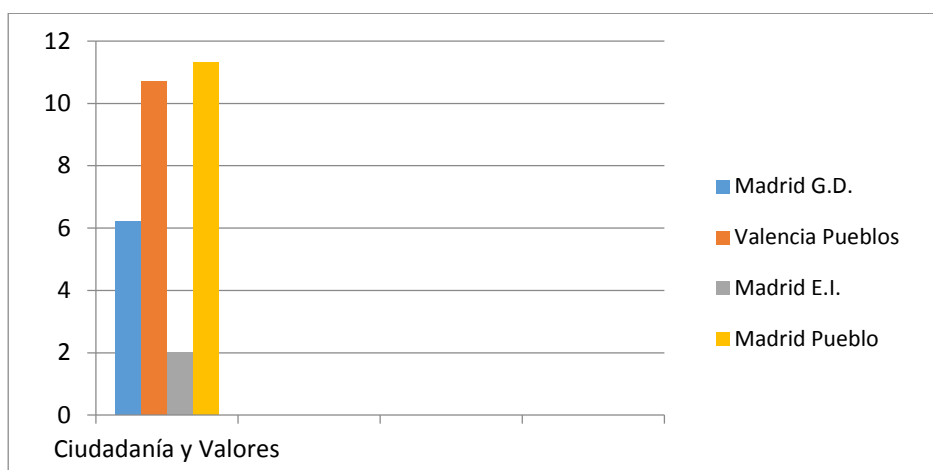
*“(...) En ese aspecto, luchamos por eso. Lo que pasa es que seguimos con el estigma de muchísimos años de intervención, a nivel de calle y demás, en la que se nos ve como decía antes Angélica, toma al niño malo, y tú que tienes, que de verdad que yo sé que tú tienes una varita mágica, la coges, la sacas de la mochila, das al niño en la cabeza y ... y arréglalo (el maestro quiere que sea el niño o alumno como él quiere que sea), buen alumno, buen ciudadano lleno de valores(...)”.*

*“(...) Cuando llegamos, entrar en los centros educativos, nosotros lo que planteamos precisamente era que la educación era algo General y que se abastecía y nutria mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje. Nosotros podíamos enseñar: ciudadanía, autoestima. Lo mismo que se enseñan inglés y lo mismo que se enseñan las matemáticas. (...)”.*

### Modalidad Externalizadora o Complementaria

*(...) Nosotros trabajamos educación para la Ciudadanía, Educación para la Paz... lo trabajamos a través del Punto E que surge de la Mesa Socioeducativa y se planifican diversas actividades en días concretos en los diferentes centros educativos donde van varios dispositivos, es decir, si nosotros queremos trabajar la alimentación va el CMS (Centro Municipal de Salud) que queremos trabajar la prevención de drogodependencias o el tabaquismo viene el CMS o la Técnico de Prevención de drogas... esto siempre es en patio (...).*

*(...) yo creo es una asignatura de educación para la ciudadanía. Para mí no se trata de competencias absurdas, sino que es una un perfil profesional que se ajusta muy bien a las competencias de la educación social.*



La exigencia creciente de que la escuela asuma un mayor protagonismo en la formación de valores refleja la percepción de la sociedad de que los valores se están perdiendo y que alguna institución, la escuela, debe asegurar su transmisión. Pero la escuela, los padres, los alumnos y los propios maestros viven las mismas contradicciones que el conjunto de la sociedad.

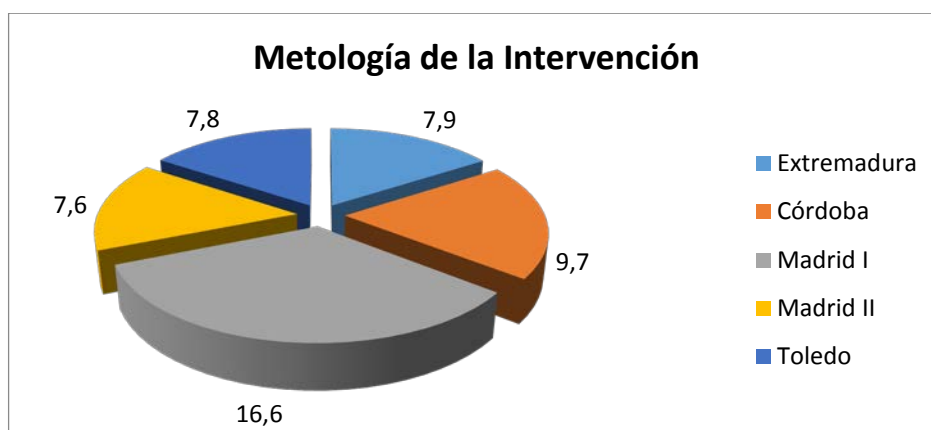
Una sociedad cada vez más atomizada, competitiva, con sobreabundancia de información y de actividad, dominada por las imágenes y por las noticias de última hora y que deja, en consecuencia, poco tiempo para la reflexión, la comunicación tranquila, el desarrollo social, la construcción de valores y la búsqueda de la identidad personal y colectiva. Existe un déficit de socialización y una pérdida de ideales y de sentido (Tedesco, 1995).

Y en este contexto en el que Álvaro Marchesi (2000) les reclama a la escuela y a los maestros la inmensa tarea de educar en valores a las nuevas generaciones de alumnos.

## METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

La metodología de la intervención se ha articulado en torno a principios y estrategias metodológicas.

Cuando hablamos de intervención en los centros escolares el término más recurrente es el de mediación.



La metodología de la intervención es una de las categorías en las que todos los representados obtienen puntuaciones que están por encima de la media (7,1). Madrid I duplica esta puntuación.

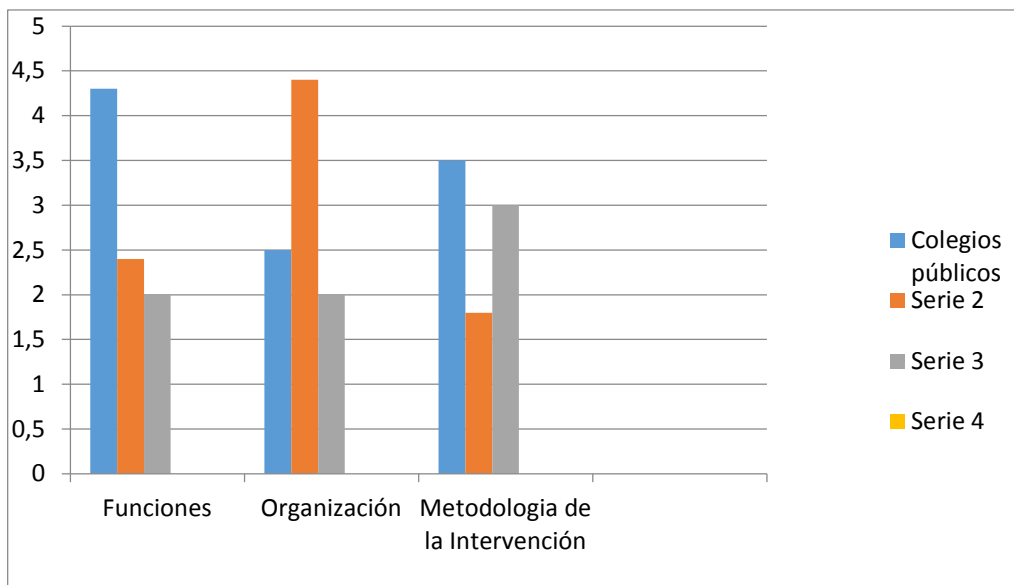
Qué es lo que debemos hacer y qué hacemos son los dos polos por lo que gravita la intervención socioeducativa de los educadores sociales, es desde luego, su mayor preocupación o al menos de la categoría que hemos establecido y de la que más atención suscita.

La diferencia de metodologías de trabajo y visiones de la intervención de la aplicación de líneas pedagógicas que, sin llegar a chocar entre sí, manifiestan objetivos y normas muy diferentes, y que requieren de mucha coordinación y consenso. Encajar a un profesional diferente que trabaja desde perspectivas metodológicas diferenciadas exige un importante esfuerzo, sin duda no exento de conflictos (Tembrás, 2007:25). “(...)

*en cuanto a las áreas no sé si se puede meter en ellas, porque yo sí que considero que se trabaja en algunas más, por ejemplo, en cuanto a ser el mediador como el enlace entre los recursos externos y el instituto, también hay algunas funciones que entran dentro del mismo aspecto sociocultural. No sé, es muy bien si se engloban no lo es (...)*

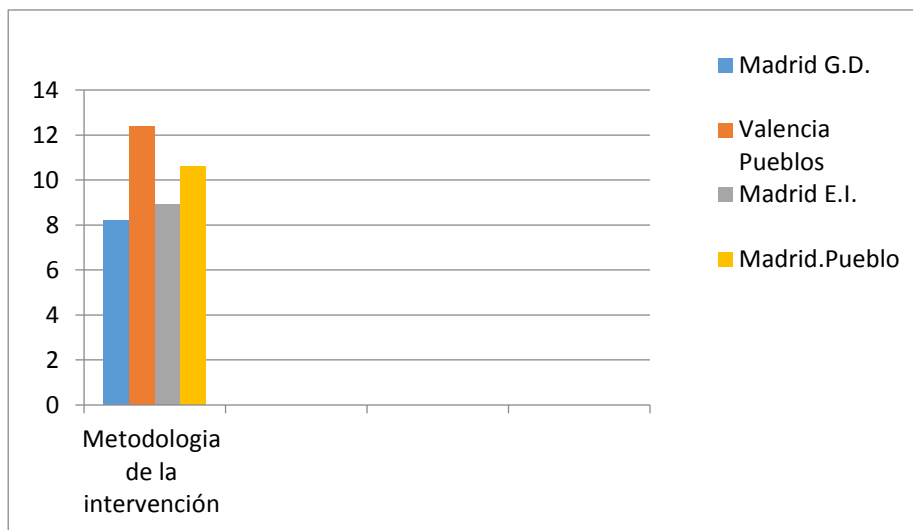
*“(...) Vale, en este caso, por mediación con la familia, con el entorno hacemos mediación con los chicos y con los profesores, incluso de profesores entre profesores... si que me gustaría que hicieran esa matización de bueno... Estamos hablando de funciones, o de tareas porque para mí es diferente. (...)*

**Cada centro educativo decide sobre la metodología a emplear**“(...) *Nosotros planteamos programas de modificación de conducta en común con el orientador, de manera individual con los alumnos o con todo el grupo. Yo hago uso de una agenda de control de organización del tiempo y comportamiento, si habla y molesta a los compañeros, si lleva las tareas, si no lleva, y me intereso por las razones de por qué hace esto, en definitiva llevo un seguimiento personalizado del alumnado, entrego esa agenda (a los profesores) que tienen una serie de ítems: Los profesores lo cumplimentan con una serie de cruces y observaciones y se pone el propio alumno las tareas. Yo llevo un seguimiento semanal con el alumno y de sus resultados. Si todo va bien lo recompenso, lo premio, llamo a los padres o a la familia y si por el contrario analizamos que va mal le pongo una serie de sanciones. Cuando trabajamos con un grupo clase, establecemos un programa para toda la clase, y trabajamos con una serie de premios y también de castigos. Esto puede parecer muy infantil pero este curso que tenemos unos grupos de 2º de la ESO. El premio es una estrella al mejor alumno, está plastificada y hecha por nosotros y se la entregamos el viernes y el alumno la entrega en su casa para devolverla el lunes. Los chicos pensaban que era una chiquillada pero ellos mismos están supercontentos. Luchan por conseguir su estrella todas las semanas. Los resultados se observan claramente, el grupo está más contento, trabaja más, se puede ir a clase de mejor manera... la verdad es que se van consiguiendo cositas... “(...*



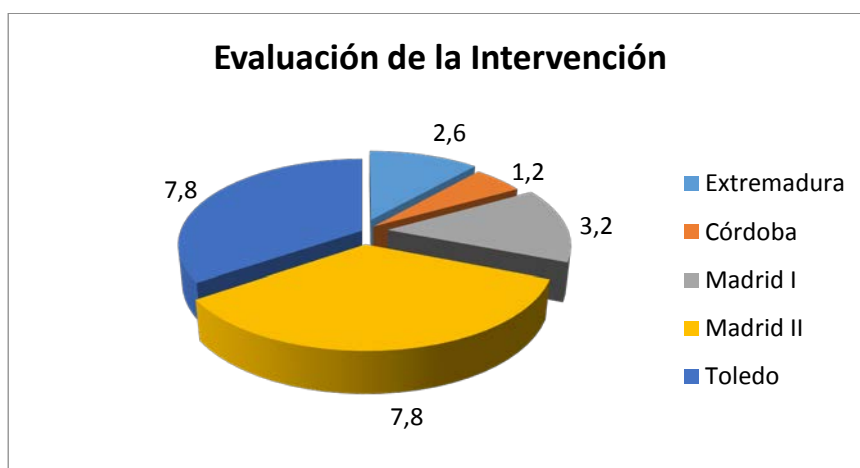
**Establecemos una comparación entre los centros públicos y los privados-concertados por si hubiese lugar a alguna diferencia**

#### **Modalidad Externalizadora o Complementar**



## EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Según se desprenden de los datos recogidos todos los grupos y entrevistados en esta categoría estaríamos todos suspensos, salvo la fundación que patrocina dos colegios privados concertados a quien representa a Madrid II.



Los educadores sociales, en general y particular, seguimos manteniendo un talón de Aquiles en la evaluación.

Es difícil hablar de resultados y cómo recoger esos resultados. Quién sería quien los evaluase. Cuáles serían los indicadores que resultarían más eficientes para medir o valorar esta intervención socioeducativa.

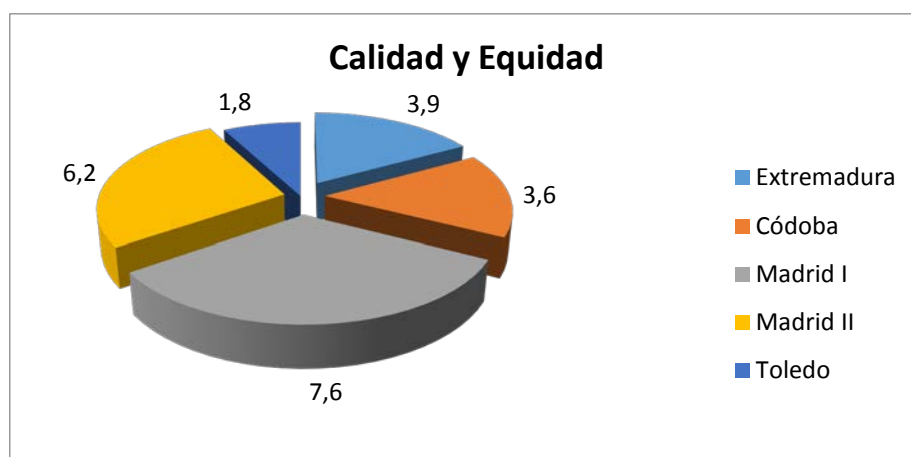
## CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN SOCIAL

Principios de actuación: [web del mecd.gob.es-educación-mecd-areas-educacion-sistema-educativo-educación-inclusiva-necesidad-apoyo.url](http://web.del.mecd.gob.es-educación-mecd-areas-educacion-sistema-educativo-educación-inclusiva-necesidad-apoyo.url).

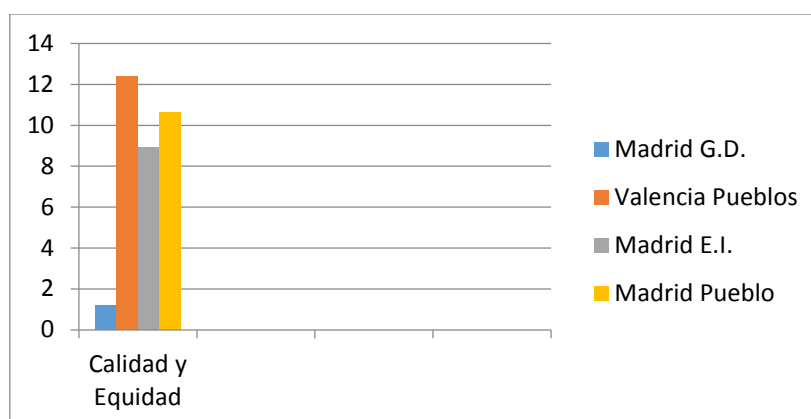
Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales el que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.



### Modalidad Externalizadora o Complementaria

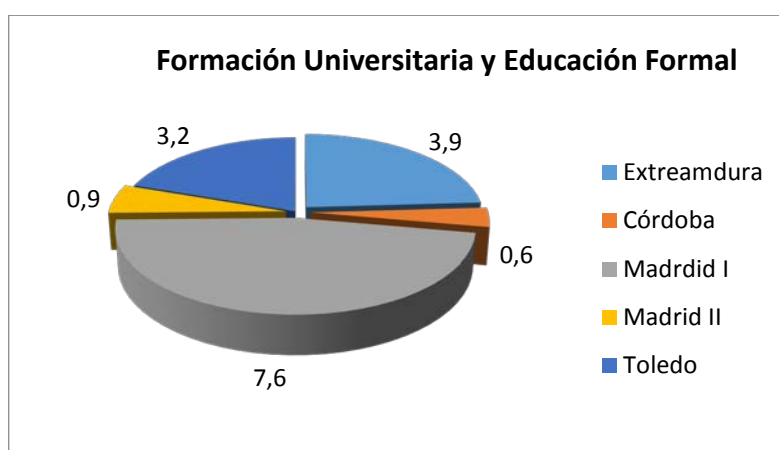




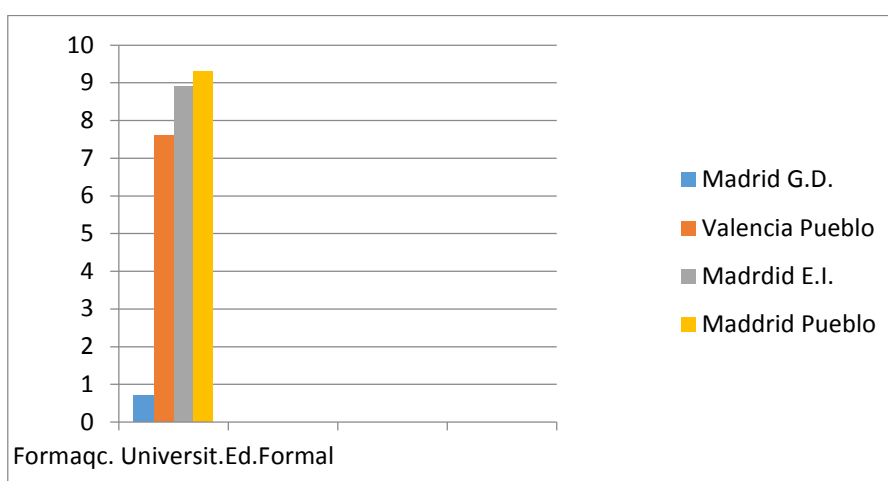
## FORMACIÓN UNIVERSITARIA. INFLUENCIA DE LA INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Debate ocasionado por la separación y clara diferenciación entre la Educación No Formal y la Educación Formal. Consecuencia directa, retraso en la inclusión de los educadores sociales en los centros escolares.

Percepción distorsionada de una y otra educación, creando diferencias aunque desde hace más de una década se viene restañando esta herida pedagógica y didáctica creada y alentada en su momento por el profesorado de las diplomaturas de especialmente de educación social de las propias universidades.



### Modalidad Externalizadora o Complementaria

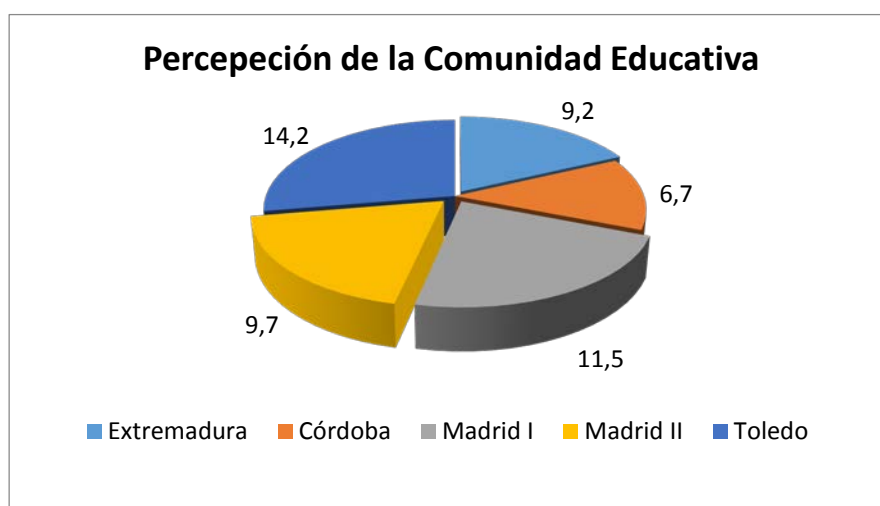


*(...) Debemos plantearnos qué enseñamos, qué aprenden, ante el maestro era quien tenía la información, luego, si el papel del maestro tiene que cambiar el papel del educador también tiene que cambiar, bueno quizá sea complementario (...).*

*(...) Es cierto que para el centro educativo es más complicado llegar a ciertos chavales a través de la educación no formal, están colocados en otro ángulo, en otro punto de vista, desde la autoridad, somos institución. Nosotros somos otra cosa diferente, pero muchas veces para lo que realmente les servimos es para llegar a ciertos chicos que por sus medios ellos no llegarían y a trabajar ciertas cosas que a ellos se les puede ir de las manos. No porque no sepan, incluso estén capacitados sino por falta de tiempo, o porque es mucho el alumnado que tienen a su cargo (...).*

#### PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Todos los grupos de discusión en este apartado están por encima de la media de sus respectivas categorías lo que indica que es un tema que se plantea y que se tiene interiorizado a nivel profesional ¿Está bien lo que hago? ¿Se valora mi trabajo? Son incertidumbres.



Este comentario es de Córdoba “(...) a mí después de dos años me ha llegado una maestra a decirme, oye, ¿pero tú, exactamente qué haces? Pero el participar sólo y exclusivamente en una comunidad educativa nos limita un montón. Porque estamos dos días

*en un centro, otro día no todo y así. Te coincide que hay un puente y a lo mejor estas dos semanas sin ir a un centro (...)*”.

### **Modalidad Externalizadora o Complementaria**

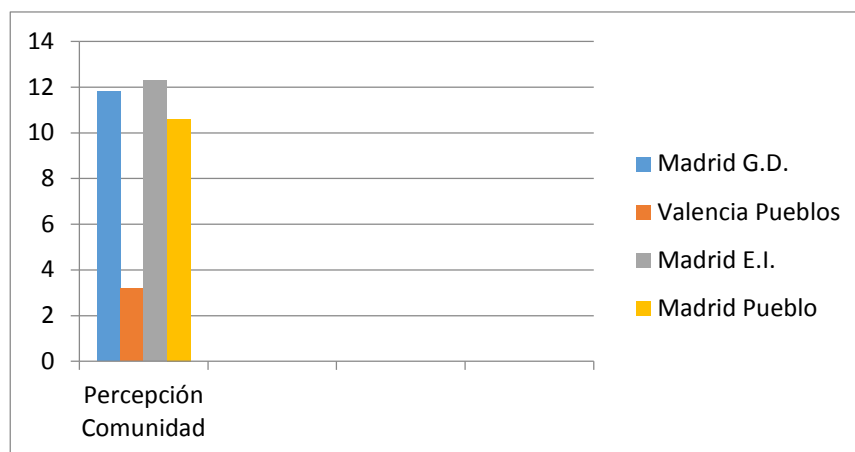
Estas afirmaciones de una educadora incluida en esta modalidad refleja de modo gráfico, sin ambages y de forma realista la percepción de los distintos componentes de la comunidad educativa.

*(...) En principio a nosotros, los alumnos siempre que nos ven, la verdad es que tienen una idea de nosotros buena, yo creo que para ellos somos una figura que como nos ven el patio constantemente, saben que no somos parte del centro educativo; saben que no somos los chivatos del centro, entonces como que la aceptación es muy buena, es muy buena. Son muy afectivos con nosotros, nos ofertan mucha información que no tendríamos de otra manera.*

*En el centro educativo, depende, si lo centramos en el departamento de orientación la relación es buena, la coordinación es cada vez que se va a patio, con lo que se establecen coordinaciones quincenales con ellos y nos comunicamos aquella información que nos puede ser útil para la intervención tanto para ellos como para nosotros.*

*La dirección y la jefatura de estudios pues es así, depende del centro educativo, de tal modo que tenemos en algunos ¿y tú quién eres? Pero cómo, que llevo aquí todo el curso y no nos hemos enterado? ¿te acuerdas que vinieron a preguntarte si querías ...? Y, es verdad, que los centros escolares deben darnos permiso y el permiso lo da el equipo directivo, ahhh, bueno sí me comentaron que ... y también, hay centros en los que el director desde que te ve te pregunta de cómo te están yendo las cosas, cómo van sus alumnos, cómo vemos el patio. Si consideramos qué tienen que hacer algo para mejorar...*

*Se podría decir que el equipo directivo permanece ignorante ante nuestra intervención y sí suele ser el departamento de orientación el que está pendiente, más en conexión y en contacto con nosotros siendo los directores más ocupados en otras funciones que para ellos son más importantes y sabiendo que tienen a otros profesionales controlando eso (...).*



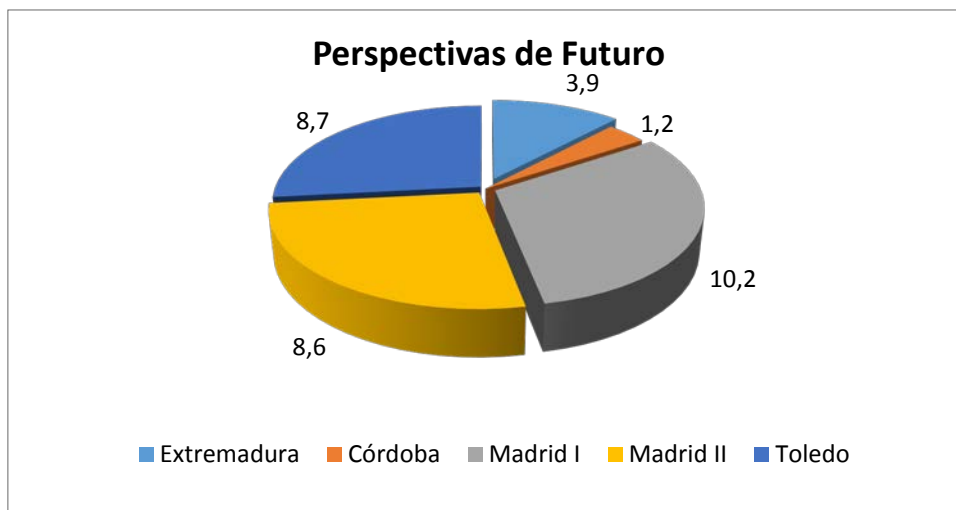
## PERSPECTIVA DE FUTURO

En general no se sienten esperanzados con la evolución que pueda tomar la educación social en los centros escolares.

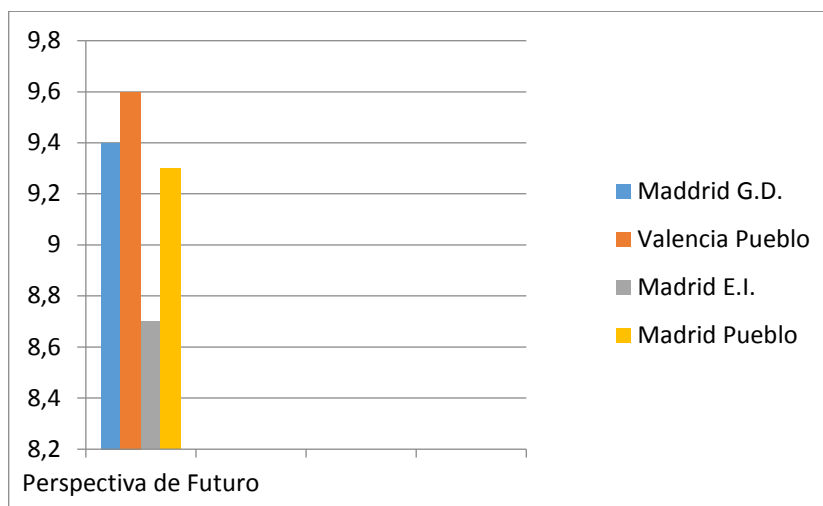
Entienden que están mal reguladas las cuestiones organizativas y de funciones y sin embargo, no reivindican, son muy pasivos y conformistas con la nueva situación.

Tampoco sienten la presión de la administración lo que determina e influye en la concepción de no exigencia, porque pareciera que por encima de lo que puedan pensar ellos y ellas están las normas, instrucciones, el cuerpo general de funcionarios.

Cierto es que no todos son así porque no todos los que participan en esta pequeña investigación son funcionarios y la problemática que les atenaza es otra bien distinta, que es la crisis. De hecho, en todos los colegios de Madrid en los que cuentan con un educador social han visto reducida su jornada laboral como consecuencia de la crisis económica.



### Modalidad Externalizadora o Complementaria



*“(...) me gustaría decir otra cosa, pero yo lo veo mal. No porque no se pueda hacer sino porque la gente está asustada iban haciendo medidas para complacer a corto plazo, es mi sensación. Cuando se acerquen las elecciones tendrán unas personas, pero luego cuando se acabe el periodo de elecciones esas personas se irán. No hay una capacidad de análisis a largo plazo para hacer una inversión razonable, de figuras que no sean parte de programas electorales, que lo único que hacen, es generar expectativas para después no dejar nada. La*

*gente no tiene esa mentalidad de apuesta por gente preparada, estable. Es una situación de precariedad. No sé si será sólo en mi comunidad (Valencia) (...)*”.

*“(...) y nuestro modelo de intervención sería ideal uno fuera y otro dentro en conexión directa para atajar todo la problemática, sería ideal, “tope”, porque nosotros, lo que tú llamas modelo externalizada ¿lo he dicho bien? No tenemos un interlocutor ni un profesional que canalice nuestro trabajo y sea más eficaz, sobre todo que se nos reconozca lo que hacemos, que lo hacemos bien... ¿o no?(...)”.*

Necesidad de dar continuidad de los proyectos que se llevan a cabo por las entidades que hemos incluido en los proyectos, sobre todo cuando se llevan a cabo acciones de carácter preventivo. Sus resultados suelen ser a medio y largo plazo.

*“(...) pero tú sabes lo bonito que sería trabajar desde esa prevención que está pasando oculta a todo el mundo esa realidad, que no es visible, es una realidad social que si hay alguien, un profesor avispadillo que ese chaval, esa situación que debe tener, estas echando mano de una, la predisposición personal que no está pagada, yo no creo en eso.(...)”*

*“(...) pero sí recortan de profesores tal cual, nosotros que ni siquiera estamos, no van a apostar por nosotros.(...)”verdad? Aunque sí tengo que decir que el colegio S.C. es un privilegiado*

## 6.2. Conclusiones y propuestas derivadas del estudio

### 6.2.1. Conclusiones

Llegados a este punto de avance del presente estudio acerca de la inclusión de la educación social en los centros de Educación y, fundamentalmente, en los Institutos de E.S.O. y en unos pocos Colegios privados concertados en el ámbito escolar, las conclusiones vienen pidiendo paso, y a ellas llegamos después de un examen en profundidad del contexto de la praxis de la educación social en el sistema educativo, así como su disfuncionalidad para articular respuestas adecuadas a una realidad educativa que necesita adaptarse a los cambios tan vertiginosos de la sociedad actual.

Al mismo tiempo, este rasgo de desajuste del propio sistema escolar ha permitido que, como consecuencia de su permeabilidad, pueda incorporarse la educación social en la propia institución escolar y la figura profesional que aquella representa, para incidir en todo su quehacer socioeducativo, propiciar un clima apropiado de convivencia, atemperar el control y seguimiento necesario y oportuno del absentismo escolar, poner la atención necesaria a la interculturalidad, prestar ayuda de modo intensivo al alumnado en proceso de desadaptación, posicionando la educación social ante la escuela inclusiva y su desarrollo comunitario, reparando, naturalmente, en la figura profesional que representa el educador y la educadora social a través de su perfil de funciones y competencias que le ha proporcionado la naturaleza de la profesión unida a la realidad en la que interviene.

Las conclusiones, de todos modos, no son, en modo alguno, definitivas e inamovibles sino que están expuestas, necesariamente, a cualquier debate, ya que el presente trabajo de investigación, entendemos que nos amplía la realidad educativa existente y nos muestra nuevas perspectivas del campo de estudio de la educación social en el ámbito escolar y, por tanto, nos exige mantenernos atentos a las nuevas perspectivas que se abren o pudieran abrirse, con trazas de recuperación de la situación económica, al menos de forma aparente, a mejor, para que de una manera u otra revierta en el campo educativo y, por tanto, social.

Esperamos y deseamos que ello revierta, también, en las mejores condiciones de la educación social en el ámbito escolar y que no se nos quede como un simple desiderátum.

Vamos a encauzar las conclusiones a partir de los cinco capítulos, además del presente, que contiene este estudio. En este caso comenzamos con el primero y seguiremos el orden numérico hasta alcanzar el capítulo V en el que nos centraremos en profundidad por corresponderse con el de análisis de los datos empíricos extraídos de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad.

- Se entiende que esta afirmación -líneas abajo referenciada- que publica el propio M.E.C. en el año 2004 acerca de la necesidad de incorporar nuevos profesionales -educadores sociales- que aborden e intervengan en problemáticas que persisten en el sistema educativo no es ambigua y no puede eludir el compromiso, dada la claridad y la determinación con la que se expresa. (...) *Las características sociales e individuales de una población escolar tan diversa, así como la concepción de la educación no circunscrita a la escolarización y menos aún a la mera instrucción, requiere la concurrencia en el proceso de profesionales de variado perfil. (...) Es necesario garantizar la presencia de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como educadores y trabajadores sociales, en un trabajo conjunto con los servicios sociales, de salud y juventud* (M.E.C., 2004:57).

Para esta empresa cuenta, a nivel educativo, con todo el entramado legislativo.

Esta iniciativa, así como la publicación de la Guía de la Concejalía de Educación de la Federación Española de Municipios y Provincias propuesta por el MEC en 2012, apoya el hecho de que un número significativo de ayuntamientos haya puesto en práctica estas medidas, bien en ese momento, o ya lo habían hecho a través de programas que estimulaban la labor educativa llevada a cabo en los centros y que no sólo se reflejan con recursos materiales sino también profesionales, incluyendo a los educadores sociales en ellos.

Se entiende que la ley Orgánica de Compensación de las Desigualdades en Educación apuesta por la programación de experiencias enriquecedoras de los procesos de socialización del alumnado, por la colaboración entre los equipos docentes y los servicios de apoyo externo y con las entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en programas comunitarios. A partir de ahí se desarrollarán actuaciones con respecto a Programas de mediación para el acercamiento de las familias a los centros, de escolarización, seguimiento y control del absentismo escolar y socio-educativos de educación no formal.



Se acuerda que la educación social *es una profesión o una disciplina de carácter pedagógico*, ratificada esta característica por ASEDES y CGCEES (2007). Con este planteamiento, el educador y educadora social asume una responsabilidad de orden preventivo, al mismo tiempo de la intervención en situación de dificultad; no sustituyendo a otros especialistas ni entidades educativas: escuela, familia, profesionales específicos..., con las que está llamado a colaborar.

- Indudablemente, son varios los procesos y las fases por los que se debe transcurrir para una inclusión consolidada de los educadores y las educadoras sociales, pero, sin duda, quien debe dar pie a este inicio es la plasmación de esta necesidad objetiva del sistema educativo en la promulgación de Leyes, Órdenes, Normas e Instrucciones que legislen y garanticen una verdadera inserción de esta nueva realidad socioeducativa con sus promotores los educadores y las educadoras sociales
- Se detecta que la institución educativa sufre los vaivenes de las políticas educativas en las que no se toman decisiones claras y por lo tanto no se ponen en marcha programas para el conjunto del alumnado y específicamente para aquellos que precisan de una atención personal dada su situación socioeconómica, cultural y familiar.

Se configura, de este modo, un escenario en el que se demandan respuestas múltiples y eficaces a las problemáticas socioeducativas.

- El Sistema Educativo es una plataforma en la que se deben aplicar las medidas necesarias para conseguir una mayor equidad educativa y en definitiva, mayor justicia social. La educación social surge como herramienta para la igualdad actuando dentro del sistema educativo.

La equidad social se conceptualizaría por el hecho de invertir los recursos apropiados donde se necesitan, y debe ser un instrumento a disposición del sistema escolar. Los beneficiarios de estas ayudas serían alumnos y familias en situación de desventaja social.

- Con la inclusión de los educadores sociales en los centros escolares el grupo de profesionales de la educación social ha dejado de ser, en la mayoría de los casos, mero agente externo para convertirse en un colectivo de profesionales significativo y, además, en un cuerpo de trabajadores que colaboran en la organización de la práctica educativa del centro, relacionando directamente todas las variables y elementos que están íntimamente asociados con la adaptación, la prevención e incorporación normalizada del alumnado con situaciones social problemáticas a su proceso educativo.
- No se están poniendo en juego todas las estrategias para que se produzca una inclusión y una participación activa dentro del proceso educativo de una parte del alumnado con un nivel socioeconómico bajo o perteneciente a minorías étnicas o culturales, puesto que todavía no se aplican medidas suficientes en este sentido. El educador social, tiene un papel claro en esta intervención.
- El acceso de los educadores y educadoras sociales al ámbito escolar que se lleva a cabo mediante la función pública, bien a través de un concurso oposición, o bien, inscribiéndose en una bolsa de empleo para continuar el itinerario laboral pertinente, condiciona de facto la integración como profesionales de la educación en los distintos órganos colegiados del centro educativo. Su presencia activa, que no su participación de forma integral, no debiera de estar supeditada a la voluntad del equipo directivo o del propio director.
- Constatamos que una minoría de ayuntamientos, y quizás otros organismos que desconozcamos, apoyan la mejora del proceso educativo que se desarrolla en los centros con la contratación de educadores sociales, pero lo contemplan más como una acción educativa de carácter puntual, compensatoria en el proceso de formar ciudadanos (Guía de la Confederación de pueblos...).
- Se determina que las funciones que desempeñan los educadores y educadoras sociales, en general, no están explicitadas con la suficiente claridad en los documentos que utilizan, de tal modo que la definición, la delimitación del concepto y la carga de contenidos que se incluyen en el campo de tales funciones en el ámbito escolar aplicadas para los educadores y educadoras que trabajan en él, son meramente una relación teórica.

- Sería necesario realizar un chequeo o diagnóstico de las funciones y líneas de intervención así como de la propia organización de la actuación de los educadores y educadoras en cada centro escolar.
- Los educadores sociales carecen de sentimiento de pertenencia legal a los órganos colegiados ni a los de coordinación docente (equipos de ciclo, equipo técnico de coordinación pedagógica, tutores, equipo de atención temprana...), ni a los departamentos de coordinación didáctica, ni a equipos de ciclo, ni comisión de coordinación pedagógica, ni algún otro departamento que no sea la adscripción al propio de orientación. Ello trae como consecuencia que el educador y la educadora social no tengan un sentido claro de integración en el centro educativo.
- Lamentablemente, tras la consolidación de los diecisiete sistemas educativos de otras tantas C.C.A.A. se deja sentir la insuficiencia en la implantación de la educación social en las instituciones escolares. La disparidad en su implantación es exponencial no solamente a nivel organizativo sino también administrativo y laboral.
- Se manifiesta de forma patente que no se cuenta con un modelo organizativo, que se replique en los centros educativos, a modo de manual o guía orientativa, metodológica y de coordinación. No hay una fundamentación clara y exhaustiva en las instrucciones y normativa. Se dejan muchos factores y aspectos en el aire. La ausencia de este plan o programa a desarrollar hace que se improvise. Es imprescindible el trabajo en equipo.
- Otra de las conclusiones es constatar la necesidad de conectar el trabajo en el ámbito de la educación social con lo que sucede en los hogares, a través de la mediación y también asesorar y orientar al profesorado, en cuanto a las relaciones con las familias del alumnado en los centros educativos de primaria y secundaria. Se determina que no se dan unas relaciones de forma sistemática entre los profesores, tutores y educadores sociales para que se pueda establecer con la familia una coordinación oportuna.
- Se deben enlazar más los principios escolares de carácter más académico con los componentes sociales que conllevan una formación íntegra de la persona. Fundamentar más lo social dentro del sistema educativo, para su inclusión en los centros escolares.
- Se constata que los centros educativos siguen teniendo una mentalidad cerrada, escasamente aperturista hacia instituciones y organizaciones que tienen acción educativa que pudiesen desarrollar en los institutos y colegios.

- La verdadera reforma educativa comenzaría por este factor determinante en la formación de ciudadanos abiertos y relacionados plenamente. Se estima que cada centro educativo debería de contar con un análisis de la realidad en la que se ubica para conocer las necesidades y posibilidades en cuanto al establecimiento de redes de trabajo con objetivos conjuntos. El trabajo en red se sostiene gracias a la voluntad de los equipos técnicos y al hecho de que pueda existir una trayectoria previa de trabajo comunitario en la zona.
- Es ineludible reforzar y apoyar a nivel administrativo e institucional la Educación Social como profesión en el ámbito escolar. Se han de incorporar nuevos profesionales como el educador social, capaz de establecer programas integrales de acción socioeducativa, y que potencia las relaciones entre la escuela, los padres y la comunidad para hacer frente al absentismo escolar y la atención a minorías culturales, prestando ayuda específica a los inmigrantes a través de programas de enriquecimiento personal y grupal y procurando un aumento en el insuficiente grado de participación del alumnado en la educación secundaria, procedentes estos alumnos de entornos con bajo nivel socioeconómico a los que se debe responder para solucionar sus problemas con criterios de equidad social.
- Se advierten las diferencias que presentan el conjunto de educadores y educadoras sociales en relación a la metodología empleada y en la que prima sobre otras estrategias y técnicas, la Mediación, la Atención Personal o la Relación de Ayuda y el Acompañamiento...
- En esa línea conclusiva de la metodología de intervención, los equipos de educación social han de elaborar instrumentos para analizar, intervenir y evaluar el medio social y educativo, dado que a nivel teórico no se dispone de documentos marco en el que se expongan la fundamentación metodológica, ni los principios, ni las estrategias, ni las técnicas de intervención en el ámbito educativo para, de este modo, adaptar su acción al contexto donde se desarrollan.
- Son necesarias las aportaciones económicas específicas a la educación social aplicadas en el ámbito educativo de las respectivas administraciones: educativas, autonómicas, municipales y entidades de carácter social, dotando de recursos económicos y profesionales a los centros educativos.

- Hay que procurar en los estudios que conforman el grado universitario de Educación Social una formación sólida, adecuada y que se adapte a las necesidades reales del actual ámbito educativo.
- Se entiende que se han de elaborar instrumentos de evaluación de fácil aplicación y que sus datos sirvan para analizar y mejorar la práctica socioeducativa, evaluar el medio social y educativo, y así adaptar su intervención al contexto donde se desarrollan.
- Se constata por parte de los educadores y educadoras sociales que en su mayoría los directores de los centros, el profesorado, el alumnado, las AMPAS y en general la comunidad educativa valora muy positivamente la presencia y la intervención desarrollada por parte del educador o educadora social.
- Así mismo, demandan ampliación de horario y funciones atendiendo a las características propias de cada centro.
- Entendemos como el ideal o tal vez como utopía la presencia de educadores sociales en la institución escolar.
- En definitiva, la educación social se puede constituir como un auténtico revulsivo en la mejora de la calidad de los centros educativos, en el cambio de concepto de educación mucho más amplio que la simple escolarización y que requiere del esfuerzo de todos, incluidas políticas municipales, de juventud y sociales en las que el educador y la educadora social han jugado, juegan y, sin duda, jugarán un papel fundamental.

### 6.2.2. Propuestas derivadas del estudio

Consideramos que sería conveniente para anclar y fundamentar debidamente la profesión de la educación social en su actuación e intervención en los centros escolares, contar con un marco regulador más integral del que en la actualidad se dispone en la educación reglada y que se sume al compromiso de la profesionalización de la educación social.

Con la finalidad de *proteger* esta nueva figura dentro del sistema escolar es necesaria una sistematización de las funciones y deberían ser fruto o producto de un consenso generalizado de todos los sectores implicados. De este modo, podría garantizarse la efectividad del educador social dentro de la escuela, y no quedaría espacio para la improvisación o el oportunismo de

aquellos que puedan utilizar a este profesional como un mero reclamo para sacar de apuros, principalmente a la dirección y al profesorado y sus relaciones con el alumnado, que altera y deteriora el clima normalizado de convivencia de los centros escolares.

Con la finalidad de racionalizar **Las Funciones** que proponemos de un modo operativo para salir de la inercia expositiva las podríamos clasificar en:

a) **Funciones genéricas:** incluye las relacionadas con

- La gestión,
- La formación,
- Coordinación
- El profesorado
- La intervención socioeducativa.

b) **Funciones específicas:** forman parte de esta subdivisión aquellas funciones que se refieren a:

- El alumnado (tutoría)
- La familia
- El entorno

Es una clasificación sujeta a un mayor análisis y teniendo en cuenta que cada centro deberá ajustarse a su realidad organizativa y educativa

c) **Competencias Socioeducativas**

- ❖ Competencias para Intervenir.
- ❖ Competencias para Evaluar.
- ❖ Competencias para Reflexionar.

d) **Competencias Socioprofesionales**

- ✓ Competencias de Relacionales y Personales.
- ✓ Competencias Sociales y Comunicativas.
- ✓ Competencias Organizativas.
- ✓ Competencias del Sistema.

- ✓ Competencias del Aprendizaje y del Desarrollo.
- ✓ Competencias Generadas por el Ejercicio de la Profesión.

**A. Concepción del modelo. Qué pretende el sistema educativo en relación con los alumnos**

Debería tener en el que se expliquen las dos modalidades: integradora y Externalizadora. En función de ellos plantear las líneas de intervención n socioeducativa.

La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados.

- Reducir la miseria, la injusticia y la desigualdad.

La institución escolar ha recibido también la encomienda de enseñar a cada ciudadano, de formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura. La escuela tiene, pues, que enseñar. Ese es su cometido, esa es su función.

la necesidad que tienen las escuelas de aprender, hay que analizar los obstáculos que existen para que se produzca el aprendizaje. Una institución cerrada al aprendizaje, hermética con las interrogaciones, asentada en las rutinas, repetirá de forma inevitable los errores. No aprenderá.

Los ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa. Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión, intentan mejorarla. Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas...

Componentes educativos, Componentes sociales

**B. Como se contempla y qué papel juegan al educador,**

Apoyo y formación del profesorado el apoyo a la formación

**C. Concepción del educando alumno o la alumna, al profesor, el tutor, la orientación, equipo directivo, comunidad educativa**

**D. Modelo Externalizado o Complementario**

Modelo Integrado. Modelo externalizado o complementario. Incluir en la propuesta que recojan ambos modelos.

Hay centros que hemos analizado que cuentan con educador social en el modelo integrado y no.

**E. Líneas de intervención o de actuación**

Objetivos realistas que marcan la convivencia

Control y seguimiento Absentismo escolar

Programas de tipo preventivo: s el que se incluye la modalidad complementaria o Externalizadora. Proyectos prosociales

Búsqueda de recursos socioeducativos

Escuela inclusiva, Desarrollo comunitario,

Inclusión de programas de ocio y tiempo libre. Apoyo a actividades extraescolares y/o complementarias. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Atención al alumnado, inmigrante y la diversidad

En relación a **la organización** de la actividad educativa que desarrollan los educadores sociales consideramos que han de integrarse en la estructura organizativa como primer paso efectivo y real ya referido en varias ocasiones en este capítulo porque entendemos que es de una importancia capital el hacerlo efectivo.

Necesidad de cubrir el espacio correspondiente en el Proyecto Educativo de Centro en el que se inscriba la figura del educador social. Cabría también incorporarlo al organigrama.



Contando con que el educador social estando incluido orgánicamente su proyección del trabajo hacia la comunidad debería estar incluido en primer término en el Proyecto Educativo de Centro, en PGA, DOC, MEMORIA DEL CENTRO, PLAN DE CONVIVENCIA, PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL, PROGRAMACIONES de la labor del educador social en aras a La necesaria participación de los educadores y educadoras sociales en la enseñanza reglada pero no como un trabajador o trabajadora más en el cuadro de personal sino como profesional de intervención directa (Méndez, 2009) tal y como se define en el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Pedagogía y Educación Social (2004), un profesional que actúe como “agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (Tomo I: pág. 127). Al mismo tiempo, reseñamos que la presencia de los educadores sociales debe estar condicionada a la existencia en los centros escolares de un “proyecto educativo realista, eficaz y elaborado a partir de la práctica educativa (Chozás, 2003: 133).

Se deben promover jornadas de formación a nivel autonómico, dentro de propio colectivo de educadores sociales.

Que los Centros de Profesores, promuevan cursos de formación ya que son profesionales que intervienen en el proceso de educativo del alumnado.

En cuanto a **las familias** y a su vinculación con el centro escolar es preciso conectar a la familia sobre las posibilidades de participación con el ámbito escolar, acercándoles y facilitándoles el acceso a los recursos de la administración (información). Lo que podríamos decir es que debemos iniciar un Plan de Acercamiento-Inclusión de la Familia al centro escolar. Formación específica de los tutores: información sobre las posibilidades de participación, enlazarlo con el propio entorno con planes de desarrollo comunitario, habilidades sociales, entrevistas, mediación, o Propuestas atractivas de Formación (aprendizaje dialógico, tertulias dialógicas) y participación centrado en el desarrollo comunitario.

Centrar la intervención del educador social en aquellas familias con una situación vital que incida en la dinámica de la escuela de los hijos .El primer paso es conocer la realidad que vive la familia, para que la escuela se convierta en una ayuda y no en una carga con planes específicos de desarrollo formativo e implicación en de tal modo que el apoyo escolar que pudieran recibir sus hijos sean ellas y ellos quienes a través de un periodo formativo que se llevaria a cabo en el centros puedan formarse para apoyar en los tareas escolares a sus hijos.

Facilitar apoyos o asesoramiento, orientación, para que el instituto o el colegio sea un lugar de encuentro y apoyo para realizar actividades que promuevan la participación e implicación efectiva de los padres.

–En este apartado que denominamos **escuela inclusiva y todo lo que ella comporta e implica** y en el que integramos a un grupo de alumnos que debido a sus características personales y actitudinales colaborar en la coordinar y llevar el seguimiento de casos d alumnos con problemas de adaptación

–Relaciones con **entidades e instituciones en el entorno** escolar (redes)

Se deben fortalecer los vínculos con las entidades del entorno trazar lazos comunes y pertenencia a redes cuyos programas atiendan a los grandes sectores de la prevención en las que se busque la colaboración y la participación en los procesos de escuela inclusiva

1. **La promoción de la ciudadanía.** transversalidad de los valores. proyectos prosociales y solidarios. Fortalecer la relación con los contenidos de la asignatura y elaborar conjuntamente una serie de problemáticas actuales relacionadas con los derechos humanos

## **2. calidad y equidad**

No acciones aisladas, debemos plantear modelos que tengan a resguardo la equidad social, que protejan a los colectivos más debilitados de la sociedad y que tienen presencia en los institutos y colegios. Sociedad más igualitaria y más justa. Potenciar programas de compensación e igualdad educativa y social. Programas de acción prosocial

## **3. formación universitaria e intervención en la institución escolar**

Romper definitivamente con la concepción con la concepción separatista de ambas educación; potenciar lo social desde los estudios universitarios en la educación con mayúsculas está capada porque le falta la inclusión de lo social.

Deberá de ser un yacimiento de trabajo porque la institución escolar debe.

La educación necesita completar su identidad profesionalizador a la universidad juega un papel importantísimo. Crear asignaturas que vayan en esta dirección. Seminarios y congresos que profundicen en esta temática

#### **F. Organización: Creación del Departamento de Social:**

El Departamento de Educación Social es un órgano que debe posibilitar la intervención social, educativa, preventiva y pedagógica debiendo impregnarse del Proyecto Educativo de Centro. El Departamento de Educación Social:

- Será coordinado por un educador o educadora social. Esta figura profesional forma parte de la plantilla de educadores que atienden las necesidades educativas y formativas del colegio interviniendo profesionalmente en todas las etapas y niveles educativos que ofrece el Centro.
- Estará formado por:
  - El Educadores Sociales.
  - El Director Pedagógico y los Coordinadores de Etapa.
  - Los Profesores para la Atención a la Diversidad.

La intervención socioeducativa que lleva a cabo, se plasma en determinadas líneas de intervención y acciones concretas que dan respuesta a las necesidades sociales, educativas, familiares,... detectadas y que se articulan desde los ámbitos específicos de la educación social.

Las **Competencias** del Departamento son:

- a) Coordinar la elaboración, realización y evaluación de las actividades de educación social en el Centro.
- b) Asesorar técnicamente a los órganos del centro en relación con la problemática social, absentismo escolar y situaciones personales y familiares de riesgo de exclusión.
- c) Proporcionar a los alumnos información y orientación sobre los recursos de carácter social (ocio y tiempo libre, educación para la salud, atención jurídica...)
- d) Elaborar y desarrollar actividades, estrategias y programas socioeducativos.

- e) Aplicar programas de intervención socioeducativa.
- f) Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades realizadas por el profesorado y promovidas por el Departamento de Educación Social.

Las **Acciones** en colaboración y propias de este Departamento son:

a) En colaboración con el Departamento de Orientación:

- La dinamización de tutorías grupales y personales de alumnos que están en riesgo de desadaptación escolar.
- La intervención ante el maltrato infantil y del maltrato entre iguales.
- Apoyo a las familias.
- La participación en la coordinación de la escuela de padres.
- Propiciar planes preventivos de educación para la salud.
- La promoción de las distintas campañas solidarias y voluntariado. La educación en la justicia, la paz...

b) Específicas del Departamento de Educación Social:

- El apoyo, seguimiento y adaptación escolar y social de los alumnos que pertenecen a minorías culturales.
- Realizar el seguimiento de alumnos absentistas.
- Educación para el ocio y tiempo libre.

**G. Evaluación, tipos, registros, valoraciones... Cualitativa, procesual..**

## **TRANSFORMACIÓN DE LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVO-LEGISLATIVA LABORAL DE UNA PARTE IMPORTANTE DE EDUCADORES.**

Venimos reiterando tanto en el análisis de datos empíricos como en las conclusiones por una parte el reconocimiento por el arranque pleno y el abrir un abanico de grandes posibilidades a la educación social y, de otro, las consecuencias sobrevenidas por el tipo de contratación que se realiza a los educadores y educadoras sociales en las tres Comunidades Autónomas, Andalucía, Castilla-La Mancha y Extremadura, se está impidiendo de facto su inclusión plena y deseable en la estructura y en la vida organizativa de la institución educativa, por ello proponemos a la administración educativa plantearse para el profesional de la educación social en la institución escolar crear una Categoría, un grupo determinado y concreto, llamado Personal Educativo No Docente de Educadores y Educadoras Sociales (P.E.N.D.E.E.S.). Debería ser una categoría asimilable a los de maestros de educación primaria y al profesorado de educación secundaria que les permitiese formar parte de la estructura organizativa, al menos, de educación primaria y de educación secundaria.

En definitiva, se trata de que los educadores y educadoras sociales puedan participar en igualdad de condiciones en la estructura organizativa y en los órganos de unipersonales y colegiados correspondientes no estén en esa situación de ser personal administrativo de una profesión con una categoría profesional en la que se encuentran y que no se corresponde con la exigencias del trabajo que desarrolla y que no está reconocidas a nivel administrativo sus funciones, organización, intervención...

## **CONVOCATORIA DE UNAS JORNADAS NACIONALES DE EDUCACIÓN SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Dinamización del proceso una primera fase se iniciará con la convocatoria de jornadas nacionales de educación social en el ámbito escolar.

Consideración mínima de lo social como elemento clave en la dinamización: convivencia, atención a minorías culturales, inmigrantes, desadaptación, atención a familias.

Definiríamos las líneas estratégicas para abordar paradigmas o modelos genéricos para poder servir de instrumento de intervención socioeducativa en distintas realidades e irlo enriqueciendo para elaborar un verdadero plan de intervención.

Entendemos que este tipo de propuestas tienen que surgir de unas jornadas nacionales sobre la educación social.

En cuanto a las perspectivas futuro, somos conscientes de las dificultades que todas estas iniciativas entrañan pero al mismo tiempo, entendemos que la escuela debe realizar nuevas tareas aunque su modelo organizativo continua invariable y muy poco permeable a los cambios.

Resulta innegable el cambio de las nuevas generaciones del alumnado sin embargo los estilos de enseñanza apenas se modifican. Necesitamos recurrir a nuevos profesionales que tengan como instrumento metodológico el dialogo, y la ayuda para hacer discurrir de nuevo una mayor importancia en los proceso de formación de ciudadanos más críticos y mejor preparados.

Apelamos a la coordinación a crear un libro blanco de la educación social para todo el estado español. No podemos permitirnos la dilapidación de recursos, la unidad de criterios metodológicos y organizativos. Encarar administrativamente esta profesión como se merece.

Sería importante recoger un documento guía con orientaciones generales para el funcionamiento inscrito en un marco general de intervención.

Qué tipo de intervención viene mejor para los institutos desde la educación social.

De forma generalista cada educador junto con el equipo directivo, los departamentos correspondientes teniendo en cuenta las necesidades reales de la comunidad educativa el programa específica de cada instituto. Lo mismo que hay un plan de convivencia hecho con referencia del general.

# BIBLIOGRAFÍA

## BIBLIOGRAFÍA

- A.I.E.J.I. (Asociación Internacional de Educadores Sociales), (2005): *Marco conceptual de las competencias del Educador Social*. Montevideo
- A.S.E.D.E.S. (2006): *Catálogo de funciones y competencias*. Pág. 8 -10
- ABER, M. Y MOUSTAR, M. ( ): *Qué hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey& Company
- AGUILAR, M.C. (2002): *Educación familiar: una apuesta disciplinar y curricular*. Málaga Algibe
- ALEXANDER, J. (2003): *The Meanings of Social Life: A Cultural Sociology*. New York: Oxford University Press
- ALGAUACIL VILLA, E. M. (2013): El educador social en el sistema educativo: competencias profesionales para la intervención sistémica. *Revista Sinergia*. Nº 0. Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía
- ÁLVAREZ CASTILLO, J.L. (1999): Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, núm. 11(4).
- ANDER EGG, Ezequiel (1985): *Fundamentos de la animación sociocultural*. Madrid: Ed. Morata.
- ANDER-EGG, 1987): *Metodología y práctica del desarrollo comunitario*. México: El Ateneo
- ANDREU, C. (2008): Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social. RES*, nº7
- APARICIO, M.L. (2004): Familia y relaciones de colaboración. *II Congreso. La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia
- APPLE, M. y BEANE, J. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (2005): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARISTÓTELES (2003): *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemi*. Madrid: Gredos.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2012): Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, Vol. 30, nº 1, págs. 25-44
- AYERBE, P. (1995): Algunos problemas profesionales en la Educación Social. *Claves de Educación Social*, nº0.
- BARROSO, J. (1994): *La calidad en educación*. Madrid: CissPraxix
- BARTON, K. (2010): Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos en Ávila Ruiz, R. Mª., Rivero García, Mª . P. y Domínguez Sanz, P.L., (coord.) *Metodología en didáctica de ciencias sociales*
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1971): *La escuela capitalista*. Paris: Maspero.



- BAUMAN, Z. (2008): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- BEAUCHAMP, T. (2001): *Philosophical Ethic: An Introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company
- BENITO MARTÍNEZ, J. (2006): “Educación y ciudadanía”. *Eikasia. Revista de Filosofía*. II, núm., 6. Disponible en <http://www.revistadefilosofia.org>
- BERGE, A. (1981): *¿Con qué mundo se enfrentan nuestros hijos?* Madrid: Narcea.
- BERGER y LUCKMAN, (1991):
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure
- BESALU, X. y VILA, I. (2007): *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC-Catarata
- BOBBIO RATINGS, N. (1993): *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós
- BOLÍVARBOTIA, A. (2005): Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(2), 42-69. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>
- BOLÍVARBOTIA, A. (2011): Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*. Volumen 1, nº 1. Disponible en <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- BOOTH, T. y AINSWORTH, M. (2000): *Index for Inclusion* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid. Taurus
- BOUDON, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia [original, *L'inegalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin,
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia [original, *La reproduction: les fonctions du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970].
- BRACHO GONZÁLEZ, T. y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (2008): “Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 10: Interrelación Educación-Sociedad
- BRASLAVSKY y COSSE (2003) “Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación” (9-32). En Etzeberria, F. (coord.) *Calidad, equidad y educación*. Donostia: Erein
- BROMFENBRENNER, U. (1973):
- BRUCE, C.S. & RUSSELL, A. (1992): *Transforming Tomorrow Today*. Action Learning, Action Research and Process Management Association Incorporated, Brisbane, Australia.

- BRUNNER, J.J. (1999): *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. UNESCO: Santiago de Chile
- CABALLERO GARCÍA, J.F. (2006): La teoría de la justicia de John Rawls. *Otoño*, núm. II, año I.
- CABELLO MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. J. (1993). *Currículum y Profesorado en Educación Básica de Adultos*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 212, págs. 69-74
- CABELLO MARTÍNEZ, M. J. (2000): *Proyecto docente para acceso al cuerpo de Titulares de Universidad*. Madrid.
- CABELLO MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. J. (1992). *Modelo didáctico de Educación de Adultos*. Ed. Editorial Complutense. Madrid.
- CABELLO MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. J. (2002): *Educación permanente y Educación Social controversias y compromisos*. Málaga: Aljibe.
- CABRERA SANZ, J (2004): La función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria. Un nuevo ámbito de intervención: la función de los educadores sociales en los institutos de educación secundaria, en competencias socio-profesionales de las titulaciones de Educación. Recuperado en <http://www.uned.es/>
- CALERO MARTÍNEZ, J. (2006): *La equidad en el sistema educativo*. Madrid: MEC-CIDE
- CALERO MARTÍNEZ, J. y BONAL, x. (1999): *Políticas educativas y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación del caso español*. Barcelona: Ed. Pumares-Corredor
- CALERO, J. (2006): *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. MEC y CIDE: Madrid.
- CALERO, J. (2007): *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CALVO DE MORA, J. (2006) Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social*, nº 32. págs. 107-117.
- CAMPILLO DÍAZ, M. (2003): “Ante una nueva sociedad, una nueva ciudadanía, una nueva respuesta”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Nº 10.
- CAMPS, V. (2002): “Valores para la calidad: equidad, responsabilidad y convivencia”, *Fundación Hogar del Empleado: Informe educativo*. Madrid: Santillana, , p.p. 327-342.
- CANO GARCÍA, E. (1998): *Evaluación de la calidad educativa* Editorial La Muralla. Madrid. ISBN: 84-7133-680-4
- CARABAÑA, J. y GÓMEZ BUENO, C.(1994): «Una escala cardinal de prestigio profesional», Madrid, IESA,

- CARBALLEDA, J.A. (2002): *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Madrid: Paidós. Tramas Sociales.
- CARBONELL i PARIS, F. (2005): *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalismo en la escuela*. Barcelona: Los Libros de la Catarata
- CARBONELL I PARIS, F. (2005): *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalismo en la escuela*. Madrid: Libros de la Catarata
- CARBONELL I PARIS, F., (2005): *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalismo en la escuela*
- CARDÚS, S. (2007): *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2005): “La animación sociocultural y el desarrollo comunitario”. *Revista de Educación*, nº 336.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2006): De la escuela y de la Educación Social como espacios y tiempos para el encuentro entre el profesorado y los educadores sociales. En *Escuela ¿Punto de encuentro entre el profesorado y los educadores sociales?* CASTRO, MALHEIRO Y RODRÍGUEZ (coord.). Lugo: Nova Escola Gallega. Colexio de Educadores Sociais de Galicia.
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (1998): Educación social, ciudadanía y pobreza o la construcción de una sociedad activa, no discriminatoria. En *Actas del políticas sociales y educación social. Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Universidad de Granada.
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (2003): Las identidades de la Educación Social . Cuadernos de Pedagogía, nº 321, págs. 48-51.
- CARIDE GÓMEZ, J.A. (2009): Elogio de la pedagogía social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social. *Revista de Educación Pública. Cuidabá*, v. 18, nº 38, págs. 449-468.
- CARNOY, M. (2005): La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3, núm. 2
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Morata
- CASAS, P., LANDETA, M<sup>a</sup>. A. y GALLEGU, M<sup>a</sup>. G. (1996): *El fracaso escolar en la zona sur de Madrid. Estudio de Villaverde y Usera*. Madrid: Eurolibro.
- CASTEL, R. (2004): «Encuadre de la exclusión», en Saül KARSZ (ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol.3: *Fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial, primera edición 1997-1998, segunda edición 2000-2003, tercera edición 2005-2006.
- CASTILLO CARBONELL, M. (2008): “Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l’ESO: mirades i reflexions”. *Perspectiva Escolar*, núm. 325.

CASTILLO CARBONELL, M. (2013): "La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: Nuevas competencias, nuevas posibilidades" *Revista de Educación Social*, nº 16 Disponible en: [http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu\\_res\\_16\\_.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/aporescu_res_16_.pdf).

CASTILLO, M., GALÁN, D. Y PELLISSA, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.

CENDERO QUEROL, J.; JIMÉNEZ JIMÉNEZ., R.; RODRÍGUEZ LARA, Mª. L. y RUBIO GARCÍA, F. de P. (2011): "El educador social como profesional del sistema educativo y su desarrollo en Andalucía". *Revista Orión*, nº 6.

CEREZO MATNRIQUE, J.F. (1997): Discurso de apertura del VII Congreso de Formación del Profesorado. *Revista Universitaria del Profesorado*. nº. 29

CHARLOT, B. (2006): *La relación con el saber*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (2006)

CHOZÁS, (2003): El educador social en la institución educativa. En J. G

CLAPARÈDE, E. (1920): *La escuela a la medida*. Madrid: Alianza Editorial.

COLEMAN J. S. (1969): *Equal Educational Opportunity*; Harvard University Press, Cambridge Mass Coleman *et al.*, 1996).

COLEMAN J. S. (1990): *Equality en Achievement in Education*; Westviewpress, Boulder, San Francisco and London.

COLLEGI D' EDUCADORS I EDUCADORS SOCIALS DE CATALUNYA (Coords.) (2004): El educador y la educadora social en el Estado Español: Una concreción de su trabajo en centros escolares. Disponible en [www.eduso.net/archivos/ESCE.doc](http://www.eduso.net/archivos/ESCE.doc).

COLOM CAÑELLAS, A. J. (1988): La calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia. *Bordón*, vol. 40, nº 2, pp. 163-175

COLOM, A.J. (1983): La pedagogía como modelo de intervención socioeducativa. *Bordón. Revista de orientación pedagógica*. Vol. 35, 247, marzo-abril

COLOM, A.J., (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea

COLOM, A.J., (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea

COLOM, A.J., (2004): La equidad socioeducativa como determinante de la calidad en los sistemas educativos. *Revista Educación y Pedagogía*, número 40, volumen 16.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, SEC (2006) 1096

COMISIÓN EUROPEA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000): Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar – dieciséis indicadores de calidad. Informe basado en los trabajos de la Comisión de Trabajo de Indicadores de Calidad. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura: *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar...* Bruselas, mayo 2000

CONNELL, R.W. (1993): *Escuelas y justicia social*. Madrid. Ediciones Morata

CONSEJOS ESCOLARES, COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO. (2010): *Propuestas de mejora y de conclusiones (1989-2010)*.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1995): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.

COOMBS Philip H., (1985): *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*.

COOMBS, P. H. (1971): *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Península. CORTÉS URBÁN, M<sup>a</sup>. C. et. al. (2000): *Comportamiento desadaptado y respuesta educativa en secundaria. Propuesta para la reflexión*. Navarra: Fondo de Publicaciones. CREENA.

COOMBS, Philip H. (1971): *La crisis mundial de la educación*

CRAHAY, M. et al. (2003): *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. [http://afecinfo.free.fr/afec/documents/indicateurs\\_equite.pdf](http://afecinfo.free.fr/afec/documents/indicateurs_equite.pdf)

CYRULNIK, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Gedisa,

DAHRENDORF, R. (1968): *Essays in the Theory of Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

DE LA FUENTE, Á. (2007): La educación como elemento clave de la política económica. En *Libertad, Calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2006): *Problemas actuales de las políticas educativas*. Madrid: Morata

DE VICENTE, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.

DECLARACIÓN DEL MILENIO, aprobada por la Asamblea General el 8 de septiembre de 2000, se resuelve que para el año 2015 los niños y niñas de todo el mundo podrán terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y que tanto las niñas como los niños tendrán igual acceso a todos los niveles de la enseñanza.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS de 1948. Documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París

DELIBES LINIERS, A. (2007): Prevenir el fracaso escolar. En *Libertad, Calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Unesco-Santillana
- DEMEUSE, M. y BAYE, A. (2007): Medir y comparar la equidad de los sistemas educativos en Europa. En *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: MEC y CIDE
- DERISI OCTAVIO, N. (1969): *Los fundamentos metafísicos del orden moral*. Madrid. DEWEY, J. (1946): *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEROUET, J-L., Y DEROUET-BESSON M.C. (2009). *Repenser la justice dans l'éducation et la formation*. Berna: Peter Lang/INRP.
- DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup>. J. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson. Prentice Hall
- DÍEZ, E. J. (2007): *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: Ed. Roure.
- DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2011): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada
- DUBET, F., Y DURU-BELLAT, M. (2004): Qu'est-ce qu'une école juste. *Revue Française de Pédagogie*, nº146, 105-114.
- DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Madrid: Siglo XXI
- DURU-BELLAT, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école et L'IREDU: vingt-cinqs de recherche*. Documento on line:  
<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/sem2433D.pdf>
- DWORKING, R. (1981): Watis equality Part 2: Equali of Resources. *Phlosophy and Public Affairs* 10(4), pp. 283-345
- DWORKING, R. (1993): *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista de Educación*, nº 327, pag. 31-48.
- EISNER, E. W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ELBOJ, C.; PIGDELLIVOL, I. y VALLS, R. (2002): Reflexiones sobre un proyecto compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 316, 61-64

ENKVIST, I. (2006): *Repensar la educación*. Eiunsa S.A. Ediciones Internacionales Universitarias

ENKVIST, I. (2007): Las tendencias pedagógicas actuales y la calidad de enseñanza: un problema no sólo sueco. En *Libertad, Calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2005): “Fracaso escolar, exclusión educativa. ¿De qué se excluye y cómo?” *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, nº 1, (1)

ESSOMBA GELABERT, M. Á. (2010): *10 ideas clave, la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó

ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2005): Identidad y desafíos de la condición docente. En TENTI FANFANI, E.: *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI

ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2006): Educación y nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento. *Comunicación y Pedagogía*, nº 209

FARRELL, J.P. (1999): Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R.F. Arno y C.A. Torres (Eds.): *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham, MA: Roman & Littlefield Publishers, Inc.

FEITO ALONSO, R. (2006): *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

FERMOSO, P. (1985): *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: Ceac

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata

FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A. (2006): Educación Social y Escuela: ¿una o dos realidades? En Castro Rodríguez, Malheiro Gutiérrez y Rodríguez Rodríguez, (Coords.) *La escuela, ¿punto de encuentro entre el profesorado y los educadores/as sociales?* Lugo: Escola Nova Gallega-Colexio de Educadores Sociais de Galicia

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*, Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y Levin, (1989): Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa.

FERNÁNDEZ, E. y OLMEDO, M. (1999). *Trastorno del comportamiento perturbador*. Madrid: UNED-FUE.

FERNÁNDEZ, I. (1999): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de Educación*. Madrid: Narcea

FLECHA, R.; PADRÓS, M. Y PUIGDELLÍVOL, I. (2003): Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)* Vol.: 11 Número: 5. Págs. 4-8.

FLITNER, W. (1972): *Manuela de pedagogía general*. Barcelona: Herder

FORMICHELLA, M. M. (2011): Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación REDALY.ORG*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>

FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN, celebrado en Dakar en abril de 2000

FRASER, N. (1997): *Justice interruptus. Critica reflexion on the "Posocialist" Condition*. New York: Routledge

FRASER, N., Y HONNETH, A. (2005). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1976): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Popular

FROUFE QUINTAS, S. (1997): Los ámbitos de la educación social en la intervención socioeducativa. Aula, 9. Ediciones Universidad de Salamanca

FROUFE QUINTAS, S. y SÁNCHEZ CASTAÑO, M.A. (1991): *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amaru

FULLANA NOEL, J. (1996): La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón*. 48 (2), pp. 151-167

GAIRÍN, J. (2003): *La calidad en educación*. Madrid: CissPraxis

GAIRÍN, J. y CASAS, M. (coord.) (2003): *La calidad en educación*. Barcelona: CISSPRAXIS.

GALÁN CARRETERO, D. (2007): Modalidades de participación del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 160 pp. 27-28

GALAN CARRETERO, D., CASTILLO CARBONELL, M. y PELLISA i VAQUE, B. (2012): *Acción socioeducativa en la escuela*. Barcelona: UOC

GALÁN, D.; CASTILLO, M. (2008), "El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria: una propuesta para el debate". *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*, núm. 38,

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2004): "Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva", *Persona y Derecho*, nº 50. Facultad de Derecho, Universidad de Navarra, págs. 411-432.

GARCÍA HOZ, V. (1982): *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Madrid: Dossat



- GARCÍA LLAMAS, J., GONZÁLEZ, M.A. y BALLESTEROS, B. (2001): *Introducción a la investigación*. Madrid: UNED.Tomo I
- GARCÍA MOLINA, J. y BLÁZQUEZ, A. (2006): El educador social en la educación secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*. 32, 39-59.
- GARCÍA ROMERA, Á. (Coord.) (2011): *Trastornos de la conducta. Una guía de intervención en la escuela*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- GARGARELLA, R. (1999): *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1991): *Selfidentity and Modernity*. Polity Press, Londres.
- GIL CALVO, E. (2013): “El advenimiento de las desigualdades”. Diario El País: 21-10-2013.
- GIL VILLA, F. (2002): *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata,
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- GINERDE SAN JULIÁN, S. (2003): “Avatares de la sociedad civil: pasado, presente y porvenir”. En VIDAL BENEYTO, J. (dir.): *Hacia una sociedad civil global*. Madrid: Taurus.
- GIROUX, H. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOLDMAN, A. E., y MCDONALD, S. S. (1987): . *The Group Depth Interview: Principles and Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- GÓMEZ DACAL, G. (2006): *Control de los procesos para mejorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Praxis
- GÓMEZ SERNA, M. (2003): “Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos
- GÓMEZ SERRA, M. (2003): Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía social*, nº. 10, 2ª época.
- GONZALEZ SÁNCHEZ, M. y SERRATE GONZÁLEZ, S. (2014): Una mirada centrada en la intervención de los educadores sociales. *RES. Revista de Educación Social*, nº 18
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J.M. (2000). *Por una escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras y procesos de desarrollo*, Proyecto Atlántida. Disponible en: [www.proyectoatlántida.org](http://www.proyectoatlántida.org)
- GONZÁLEZ, P. (1999): *Psicología de los grupos*. Madrid. Síntesis.

GRAÑERAS, M., R. LAMELAS, A. SEGALERVA, E. VÁZQUEZ, J.L. GORDO y L. MOLINUEVO (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

GRARDNER, H. (1996): *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós

GUARRO PALLÁS, A. (1999): El currículum como propuesta cultural democrática, en ESCUDERO, J.M. (Comp.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Barcelona: Síntesis, capítulo 3.

GUARRO PALLÁS, A. (2000): Escuelas democráticas e interculturalismo “intrasocial”. *Qurrriculum*, núm. 14, págs. 19-29

GUARRO PALLÁS, A. (2005): La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumno de zonas desfavorecidas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 1, (1).

GUASCH GARCÍA, M. (1996): *La acción educativa en el ámbito de la inadaptación social. Un modelo de intervención en libertad*. Barcelona: Ed. Estel

GUBA, E. G., & LINCOLN, S. (1991): Investigación naturalista y racionalista. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación* (págs. 3337-3342). Madrid: MEC/Vicens-Vives.

HERNÁNDEZ ARISTU, J. y LÓPEZ BLASCO, A. (1996): *Cambio social y formación permanente*. Madrid: MEC

HOBBS, T. (1996) [1651]: *Leviatán*. Oxford: Oxford Classics.

HONNET, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica

HONNETH, A. (1996): *The Struggle for Recognition*. MIT.

HUME, D. (1751): *An Inquiry Concerning the Principles of Moral*. Buenos Aires: Kessinger Publishing

IBÁÑEZ, J. (1979): *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI,

IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid

INCE (2001): *Evaluación de la educación primaria 1999*, MECD, Madrid.

INCE (2002a): *Sistema estatal de indicadores de la educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

INCE (2002b): *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Informe final*, MECD, Madrid.

INCE (2002c): Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación secundaria obligatoria 2001. Avance de resultados, MECD, Madrid.

INCE/OCDE (2002): Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000, MECD, Madrid.

Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo, Madrid: MECD-Consejo Escolar del Estado (1999-2009)

JACQUARD, A. (1998): *Pequeña filosofía para no filósofos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg

JAUSSI, M.L. (2002) El proyecto en la actualidad. *Cuadernos de pedagogía*, nº 316, págs. 57-60.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, R. (2013): “Los educadores y educadoras en el sistema educativo formal. Una mirada sobre los orígenes, funciones y propuestas de futuro”. *Sinergias*. Número I y 2. *Revista del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía*.

JIMÉNEZ SIMÓN, J.R. (2000): Educar en la diversidad. En *Educación Social y valores democráticos. Claves para una educación ciudadana*. Luque Domínguez, P.A. (Cord.). Barcelona: PPU

KANT, I. (2005) [1781]: *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Ed. Taurus.

KISNERMAN, N., et alt. (1983). *Teoría y práctica del trabajo social. Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas

LA TORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó

LANAIL, F. (2006): “La escuela que necesitamos”. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, nº 38/3

LAORDEN, C., PRADO, C. y ARROYO, P. (2006): Hacia una escuela inclusiva,. El papel del educador social en los centros educativos. *Pulso* .Nº 29. Págs. 77-93.

LAREAU, A. (1987). “Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital”. *Sociology of Education*, vol. 60, nº 2, págs. 73-85.

LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. y BODOQUE, A.R. (2011): Aspectos psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo. *BIT*, nº 16

LATORRE Y GONZÁLEZ (1987)

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

LEY ORGÁNICA 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE, nº 313, de 29 de diciembre de 2004

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Educación de la Educación. BOE, nº 307, de 24 de diciembre de 2002

LIBRO BLANCO DE LOS TÍTULOS DE GRADO DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN SOCIAL (2004). Tomo I. Madrid: ANECA. [http://www.edupa.uva.es/article.php3?id\\_article=81](http://www.edupa.uva.es/article.php3?id_article=81)

LIÉGOIS, J.P. (1987): *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Ed. Presencia Gitana.

LINDON, J. (2009): *Igualdad de oportunidades en la práctica escolar*. Madrid: La Muralla

LLENA, A. y PARCERISA, A. (2008): *La acción socioeducativa en el medio abierto*. Barcelona: Graó

LOCKE, J. (2003) [1690]: *Dos ensayos sobre el gobierno civil*. México: Ed. Porrúa.

LONGÁS MAYAYO, J. y MARTÍNEZ MARTÍN M. (2012): *El bienestar en los centros y en el profesorado. El estado de la educación en Cataluña*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill

LONGWORTH, N. (2003): *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ ZAGUIRRE, R. (2013): Las educadoras y los educadores sociales en los centros escolares en el Estado Español. *RES. Revista de Educación Social*, nº 16.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2005): “La Educación Social con personas en situación de conflicto social”. *Revista de Educación*, núm. 336

LÓPEZ NOGUERO, F. (2006): “El Educador Social en la Escuela: definición y funciones. En Castro Rodríguez, M; Malheiro Gutiérrez, X. M.; Rodríguez Rodríguez, X. (coords.): *La escuela, ¿punto de encuentro entre el profesorado y educado res/as sociales?* Lugo: Nova Escola Galega. Colexio de Educadores Sociales de Galicia

LÓPEZ NOGUERO, F. y CÁRDENAS RODRÍGUEZ, R. (2012): “El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 160.

LÓPEZ NOGUERO, F. y CÁRDENAS, R. (2006): El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, nº 160.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1981): “Los orígenes de la socialización: la vinculación afectiva”. *Infancia y Aprendizaje*, nº 15, 7-18.

LÓPEZ, F. y CÁRDENAS, R. (2007): “El trabajo interdisciplinar del educador social en la escuela”. *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 160, 15-17.

LÓPEZ, N. (2004): “Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”. *Documentos del IIPE. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Documentos del IIPE*.

LÓPEZ, N. (2005): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

LURÇART, L. (1997): *El fracaso y el desinterés escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican*. Barcelona: Gedisa. Editorial

LURÇAT, L. (1997): *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa

LYNCH, K., BAKER, J. y LYONS, M. (2009): *Affective Equality. Love, Care and solidarity work*. Palgrave Macmillan.

M.E.C. (1999): *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

M.E.C.D. (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte), (2013): *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

M.E.C.D. (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte), (2006): *La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: el desarrollo de la LOE*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

MANTOVANI, J. (1972): *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo.

MAÑOS, Q. I LLORENTE, X. (2003): L'acompanyament i l'educador social. En Planella, J.; Vilar, J. : *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.

MARAS, 2005;

MARCH CERDÁ, X. M. y ORTE SOCIAS, C. (2012): La necesaria construcción de una pedagogía escolar. *Aula de Innovación Educativa*. Nº160.

MARCH CERDÁ, M. X. y ORTE SOCIAS, C. (2007): La necesaria construcción de una pedagogía social escolar. *Revista de Aula de Innovación Educativa*, nº 160.

MARCH CERDÁ, M. X. y ORTE SOCIAS, C. (2001), (2<sup>da</sup> Ed.): *Pedagogía de la inadaptación social*. Valencia: Edicions Culturales Valencianes S.A.

MARCH CERDÁ, M. X. y ORTE SOCIAS, C. (2003): “La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 10

MARCH CERDÁ, M.X. y ORTE SOCIAS, C. (2003): La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 10

MARCHESI ULLASTRES, A. (2.000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

MARCHESI ULLASTRES, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza

MARCHESI ULLASTRES, A. (2000): *Controversias en la educación*. Barcelona: Alianza Editorial

MARCHESI ULLASTRES, A. (2001): “Reformas educativas: mitos y realidades”. OEI-Ediciones- *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 27.

MARCHESI ULLASTRES, Á. (2003): *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas

MARCHESI ULLASTRES, A. (2010): “Estrategias para el cambio educativo”. *Revista Pensamiento Iberoamericano*. 2ª época, nº 7

MARCHESI ULLASTRES, A. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2005): Opinión de las familias sobre la Educación de la educación. Centro de Innovación Educativa. (CIE-FUHEM)

- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza
- MARCHESI, A. (2010): “Estrategias para el cambio educativo”. *Revista Pensamiento IBEROAMERICANO*. 2ª ÉPOCA, Nº 7
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Barcelona: Alianza Editorial
- MARCO STIEFEL, B. (Coord.) (2002): *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- MARÍAS, J. (1974): *La justicia social y otras justicias*. Madrid: Seminarios y Ediciones.
- MARINA, J. A. (2013): Entrevista personal. *Directivos de empresas.com*; nº 116
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2006): “La falsa crisis del sistema educativo”. *Tempora*, nº9
- Martínez González, A. y Gómez Gutiérrez, J.L. (2014: 27).
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. Y GÓMEZ GUTIÉRREZ, J.L. (Coords.) (2013): *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo5
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1995): La investigación como fundamento de la intervención social. En GONZÁLEZ, P., MEDINA y DE LA TORRE, S. (Coords.), *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.
- MATA BENITO, P., BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. y PADILLA CARMONA, Mª. T. (2013): “Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría Educativa*, núm. 25 (2). Universidad de Salamanca
- MAYORDOMO, A. (1995): *Socialización, educación social y clases populares*. Valencia: Universitat de Valencia
- MEDEIROS, M., Y DINIZ, D. (2008). Paradigmas de justiça distributiva em políticas sociais. *Revista de Estudos Universitários (Sorocaba, SP)*, 34(1), 19-31. Disponible en <http://periodicos.uniso.br/index.php/reu/article/vi>
- MEIRIEU, P. (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- MENACHO HERNÁNDEAZ, S. (2013): El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. RES. Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales, <http://www.eduso.net/res>
- MENDEZ LOIS, Mª. J. (2009): La Universidad ante el reto de situar la Educación Social en la escuela. *Dpto. MIDE. Universidad Santiago de Compostela*. A Coruña
- MEURET, D. (1999) “Rawls, l’éducation et l’égalité des chances”. En: MEURET, Denis (Ed.): *La justice du système éducatif*, De Boeck Université, Bruxelles, pp.37-54
- MEYER, F. (1977): *Los procesos de los adaptados*. Buenos Aires: Nueva Visión. MONTERO, M. (1979): La desviación social. En SALAZAR, J.M.: *Psicología social*. México: Trillas.

MORENO, F. X. (2002): Los problemas de la conducta como criterio de agrupación del alumnado. *Aula de Innovación Educativa*. Nº 116

MOYA PÉREZ, R. (2001): *Intervención en las Conductas Desadaptadas de los Adolescentes desde la Organización de los Centros de Educación Secundaria (IES)*. Trabajo de Suficiencia Investigadora. Departamento de Sociología II. Psicología, Comunicación y Didáctica. Universidad de Alicante.

MOYANO MANGAS, S. (2012): *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Ed. UOC

MOYANO MANGAS, S. (2012.a): *La Educación Social en los centros escolares*. Barcelona: Ed. UOC

MURILLO TORRECILLA, F.J. (2004): Equidad en Educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, núm. 1.

MURILLO, F. J., CERDÁN, J., GRAÑERAS, M. (1999): Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*. Nº 319 p. 91-113  
François Dubet: *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Ed. Gedisa, 2005, 89 págs.

MURILLO, F.J., CERDÁN, J. y GRAÑERAS, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, núm., 319, págs. 91-113

MURILLOTORRECILA F.J. Y MUÑOZ-REPISO, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

NAVAERRETE MORENO, L. (dir.) (2007): *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: INJUVE

NAVAL, C. (1995): Educar ciudadanos. Las demandas educativas de la diversidad. *Jornadas sobre educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona

NAVARRETE POBLETE, J. (2012): Michel Walzer y la “igualdad compleja”. *Derechos y Libertades. Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*, núm. 25

NOGUEIRAS, L. M. (1996): *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea,

NOZICK, R. (1998). Anarquía, Estado y utopía. México: Fondo de Cultura Económica

NUSSBAUM, M. (2007): *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* Madrid: Paidós

O.C.D.E. (2005): *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo*. Disponible en [www.OECD.org/edu/statistics/deseco](http://www.OECD.org/edu/statistics/deseco). [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)

O.C.D.E. (2014): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid: MECD

OCDE (2007): Field, S., M. Kuczera, B. Pont, No More Failures: Ten Steps to Equity in Education,

OCDE (2007): FIELD, S., M. KUCZERA, B. PONT, No More Failures: Ten Steps to Equity in Education

ORTEGA ESTEBAN, J. (2003): “Educación Social y Escuela. La escuela, plataforma de inclusión y participación de los inmigrantes”, en P.A. Luque, Amador, L.V. y Malagón (Coords.): *Educación Social e Inmigrantes*. Sevilla: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social y Diputación de Sevilla

ORTEGA ESTEBAN, J. (2002): “La escuela como plataforma de integración. La Educación Social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)” en Núñez, V. (Coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

ORTEGA ESTEBAN, J. (2005): “La educación a lo largo de la vida: la Educación Social y la educación escolar, la educación continua...todas son educaciones formales”. *Revista de Educación*, nº 338, págs. 167-175

ORTEGA ESTEBAN, J. (2005a): “Pedagogía social y pedagogía escolar: la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación*, nº 336, págs. 111-117.

ORTEGA ESTEBAN, J. y MOHEDANO SÁNCHEZ, J. (2008): *Situación, praxis y demandas profesionales de intervención socio-educativa en el sistema escolar de Castilla-León*. Salamanca: Universidad de Salamanca

OVEJERO BERNAL, A. (2002): Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social. *Aula Abierta*, nº 79

PANCHÓN IGLESIAS, C. (1998): *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac Edicions

PARCERISA ARAN, A. (2006): Escuela y educación social en contexto de la acción comunitaria. En MALHEIRO GUTIÉRREZ, X.M. et. al. (Coords.): *Educación Social y escuela*. Nova Escola Gallega. C.E.E.S.G.

PARCERISA ARAN, A. (2006): Escuela y educación social en contexto de la acción comunitaria. En MALHEIRO GUTIÉRREZ, X.M. et. al. (Coords.): *Educación Social y escuela*. Nova Escola Gallega. C.E.E.S.G.

PARCERISA ARÁN, A. (2007): Colaboración con profesionales de la educación social ¿la respuesta adecuada a los problemas de la escuela actual? *Aula de Innovación Educativa*, nº. 160

PARCERISA ARAN, A. (2008): “Educación Social en y con la institución escolar”. *Revista Interuniversitaria Pedagogía Social*, nº 15.

PARCERISA, A. (2008): *Didáctica en la educación social*. Barcelona: Graó

PARCERISA, A. (2010): *La educación social. Una mirada didáctica. Relación comunicación y secuencia educativa*. Barcelona: Graó

PARCERISA, A. (2010): *La educación social. Una mirada didáctica. Relación comunicación y secuencia educativa*. Barcelona: Graó



PARCERISA, A., GINÉ, N. y FORÉS, A. (2010): *Una mirada didáctica, relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: Ed. Graó.

PARRILLAS LATAS, Á. (2002): Acerca del origen y sentido de la inclusión social. *Revista de Educación*, núm. 327, págs. 11-29

PARSONS, T. ((1951): *The social system*. Londres: Routledge.

PASCUAL BARRIO, B. (2006): Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *PULSO*. 29, pp. 43-58

PAULTON, R.G. (1980): *Múltiples enfoques en la evaluación de la Reforma Educativa*. R.I.E.E. México, nº 4

PEDRÓ, F. (2006): Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340

PEÑA CALVO, J.V. y FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M<sup>a</sup>. (Coords.) (2010): *La escuela en crisis*. Oviedo: Ediciones Octaedro. Universidad de Oviedo

PÉREZ BONET, G. (2000): “¿Educación Social?” *Educación y Futuro. Digital*, 3 (96)

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): *Las finalidades de la educación*. Madrid: U.G.T.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2004): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

PÉREZ IRIARTE, (2002): *la calidad educativa en el sistema educativo*. Madrid:

PÉREZ SERRANO, G. (2008): “La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela”. *Bordón*, N<sup>o</sup> 60.

PÉREZ SERRANO, G. (2005): Presentación. *Revista de Educación*, nº 336

PERRENOUD, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.

PERRENOUD, P. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid y A Coruña: Morata / Fundación Paideia.

PERROUX, F. (1967): ¿Quién integra? En beneficio de quién se realiza la integración?. *Revista de Integración*. N<sup>o</sup> 1.

PETRUS ROTGER, A. (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel

PETRUS ROTGER, A. (2000): Nuevos ámbitos de la Educación Social. En *De profesión educador (a) social*. TRILLA, J., ROMANS, M<sup>a</sup>. M. Barcelona: Paidós Ibérica

PETRUS ROTGER, A. (2004): Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 11. 2<sup>da</sup>. Época.

PIAGET, J. (1979): *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.

PLANELLA, J. (2003): "Fonaments per a una pedagogia de l'acompanyament en la praxi de l'educació social". *Revista Catalana de Pedagogia. Societat Catalana de Pedagogia*, nº 2.

PLATÓN (2003): *República*. Madrid: Editorial Gredos

PRATS, J. y REVENTÓS, F. (dir.) (2005): *Los sistemas educativos europeos, ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa

PRATS, J. y REVENTÓS, F. (dir.) (2005): *Los sistemas educativos europeos, ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación La Caixa

PROPUESTA DE DIRECTIVA DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO COM/2004/0279 final - COD 2004/0084; Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, que modifica la Directiva 76/207/CEE del Consejo relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres

PULIDO, C. Y RÍOS, O. (2006): Las comunidades de aprendizaje ¿escuela y Educación Social integradas? *Educación Social*, nº 32, págs. 79-84.

PUNDIK, J. (1999): *¡No quiero estudiar! De la caída del deseo al fracaso escolar y a la dificultad laboral*. Madrid: Filium

QUINTANA CABANAS, J.M. (1980): *Sociología de la Educación* Barcelona: Hispano Europea.

QUINTANA CABANAS, J.M. (1992): *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson

RAMO, Z. (2000): *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Madrid: CissPraxis.

RAWLS, J. (1971): *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

RAWLS, J. (1996): *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica

RAWLS, J. (2002): *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós.

REAL DECRETO 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. Publicado en el BOE el 10 de octubre de 1991.

REQUEJO OSORIO, A. (2005): *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa*. Barcelona: Ariel

RESOLUCIÓN 59/113B DE LA ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, de 14 de julio de 2005

REY, R. y SANTAMARÍA, J.M. (1993): "El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa". *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 11

ROCHER, G. (1994): *Introducción a la sociología*. Barcelona: Herder

RODRÍGUEZ JARES, X. (2002): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Editorial Popular.

ROEMER, J.E. (1999): Igualdad de oportunidades. En MARAVALL, J.M. (Ed.): *Dimensiones de la desigualdad (III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I)* (pp. 15-32). Madrid: Argenteria-Visor. Una versión similar (“Variantes de la igualdad de oportunidades”) en: *Fractal*, 16, pp. 151-157. Disponible en: <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html>

ROMANS SIQUÉS, M<sup>a</sup>. M. (2000): Formación continua de los profesionales de la Educación Social. En *De profesión +educador (a) social*. TRILLA, J. y PETRUS ROTGER, A.: Barcelona: Paidós Ibérica

ROUSSEAU, J.J. (1993): *El contrato social*. Paris: Gallimard Pléiade

RUÉ, J. (2002): *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de productos de formación*. Barcelona: Paidós.

RUEDA, J. M. (1998): *Comunitat, participació i benestar social. En homenatge a Josep M. Rueda*. Barcelona: Diputació de Barcelona,

RUÍZ DE MÍNGUEZ, C. (2001): Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, Núm. I

SABATER, F. (200 ):

SÁEZ CARRERAS, J. (1998): La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. Nº 8

SÁEZ CARRERAS, J. (2007): La profesionalización de los educadores sociales. Algunas consideraciones introductorias. Ponencia marco del 5º Congreso Estatal de las educadoras y educadores sociales. *La profesionalización: recorrido y retratos de una profesión*. Toledo

SÁEZ SÁEZ, L. (2005): Educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6

SÁEZ, L. y VIDAL, A. (2007): Educación Social, justicia, equidad. *Educación Hoy*, nº 104.

SAITO, M. (2003): “Amartya Sen Capability Approach to Education: A Critical Exploration”. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 1. Pp. 17-33.

SALDAÑA DÍAZ, M.N. (2006): La educación en igualdad y para la igualdad entre los géneros en el marco normativo de las Naciones Unidas, la Unión Europea y Constitucional español. *Revista de Educación*, núm. 8

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J. J. (2008a): Servicios a la Comunidad: en referente para la concreción del perfil socioeducativo de los educadores sociales en el escuela. *Bordón*, nº 60 (4).

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J.J. (2008): “Servicios a la Comunidad: una apuesta por el perfil profesional del educador social dentro de las políticas educativas”. *RES: Revista de Educación Social*, nº 8. *Educación Social y Trabajo en la Comunidad. Enfoques <eduso.net>* en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2912263.pdf>.

SÁNCHEZ SANTAMARÍA J. (2011): Investigación socioeducativa: ¿Qué es el “marco teórico” y el “concepto científico” dentro del proceso general de investigación? Nº 25 *Revista Digital Sociedad de la Información*. Disponible en [www.sociedadlainformacion.com](http://www.sociedadlainformacion.com)

- SANDOBAL, M. (2011): Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista iberoamericana sobre Educación, Eficacia y Cambio educativo*, Vol. 9, nº 4
- SANTIBÁÑEZ GRUBER, R. M<sup>a</sup>. (2005): “A propósito de la Educación Social y escuela”. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 30. Págs. 14-18
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 224, págs. 66-67.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la Participación*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS REGO, M. A. (Ed.) (2010). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y de la calidad*. Barcelona: Octaedro
- SANTOS REGO, M.A. (2009): *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro
- SANTOS REGO, M.A. (2009): *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro
- SANZ PONCE, R. (2011): Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española. Disponible. [http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=526\\_sentido\\_y\\_finalidad\\_de\\_la\\_educacion\\_secundaria\\_en\\_la\\_sociedad](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=526_sentido_y_finalidad_de_la_educacion_secundaria_en_la_sociedad)
- SARRADO SOLDEVILLA, J.J. y FÉRNÁNDEZ-DÍAZ SERAROLS, E. (2012): *El educador social en los centros educativos. Una propuesta actualizada de sus competencias profesionales en entornos complejos*. Madrid: Dykinson
- SARRAMONA, J. (1997): La participación y la calidad de la educación. En X. Garagorri y P. Municio (coords.): *Participación, autonomía y dirección*. Madrid: Escuela Española, 11-24.
- SARRAMONA, J. (2004): *Factores e indicadores de calidad*. Madrid: Octaedro
- SASTRE, G. Y MORENO, M. (1980). *Descubrimiento y construcción de conocimientos: una experiencia de la Pedagogía Operatoria*. Barcelona: Gedisa.
- SCHAEFFER, H. R. (1994): *Interacción y socialización*. Madrid: Visor
- SCHLEICHER, A. (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Madrid: Fundación Santillana.
- SCHLEICHER, A. (2014): Entrevista en el diario El País. Lunes, 3 de febrero de 2014
- SCHMELKES, S. (1994): *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. OEA/OAS. México: SEP. ISBN 0-8270-3300-1
- SCHMELKES, S. (2011): Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. MARCHESI, A.; TEDESCO, J.C.; COLL, C. (Coords.) Madrid: Fundación Santillana. OIE

SEIBOLD, J. R. (2000): La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación* – N° 23

SEIBOLD, J.R. (2000): La calidad integral. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa ¿Equidad en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI)

SEN, A (1.997): *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.

SEN, A. (1995): *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza

SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Goaprint

SMITH, A. (1975) [1759]. *A Theory of the Moral Sentiments*. Oxford: Clarendon Press

STAIMBACK, S.; STAIMBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TAPARELLI, D.´ A. L. (1949) [1843]: *Saggioteoretico di dirittionaturale, appoggiatosulfatto*. Roma: Edizioni La Civiltà Católica.

TEDESCO, et al. (2007): *Calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. Comunidad de Madrid. Consejería de Cultura.

TEDESCO, J. C. (2002): Los pilares de la educación del futuro. *Documentos del IIPE. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*.

TEDESCO, J. C. (2011): Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 50.

TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.

TEDESCO, J.C. (2002a): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

TEDESCO, J.C. y LÓPEZ, N. (2002): “Algunos dilemas de la educación secundaria en América latina *Revista de la CEPAL*., núm. 76

TENTI, E. (2003): *Educación media para todos*. Buenos Aires, ed. Altamira.

TERRÓN, E., ALFONSO, C. Y DÍEZ, E. (1999): Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza. *Aula de Innovación Educativa*, 85.

TIANA FERRER, A. (2011): “Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española”. *Revista Fuentes*, 11. Pp. 13-27

TIANA FERRER, A. (2007): Calidad, equidad e integración educativa en TEDESCO J.C. et al.: *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

TIANA, A. (2002): “La evaluación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad y de la equidad”, Varios: *De la sociedad de la información a la sociedad de la educación: calidad, participación y equidad*, Fundación Santa María, Universitat Autònoma de Barcelona, p.p. 11-22.

TORREGO, J (2001): Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y los problemas de convivencia. En Fernández: *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid. Escuela Española.

TORRES SANTOMÉ, X. (1992): *El Currículum oculto*. Madrid: Morata

TORRES SANTOMÉ, J. (2005): La selección de los contenidos en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 348, pág. 38-41

TORRES SANTOMÉ, J. (2006): *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata

TORRES SANTOMÉ, J. (2008): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata

TOURINE, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Barcelona: Fayard

TRIASSAGNIER, E. (2009): “Los pactos de la Moncloa en educación”. ABC. 21-12-2008

TURNER, J. (1987): *Social Theory Today*. Stanford University Press

ÚCAR, X. (1992): *La animación sociocultural*. Barcelona: Ceac.

ÚCAR, X. (1998): La complejidad de las acciones socioeducativas: animación sociocultural y procesos de sistematización en GAIRIN, J. FERRANDEZ, A. *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: .Ed. Praxis.

ÚCAR, X. (2004): “De la caridad a la inclusión. Modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo”. Ponencia 3. *I Congreso internacional de Pedagogía Social y XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Chile.

UNCETA SATRÚSTEGUI, A. (2008): Cambios sociales y educación. *Revista de Educación* nº 347.

UNESCO, (1960): *Conferencia General. IIª Reunión. Resolución 11C/0.1*. Mesnil-sur-l'éstrée. Paris.

UNESCO, (1990): *Conferencia General. IIª Reunión. Resolución 11C/0.1*. Mesnil-sur-l'éstrée. Paris.

UNESCO, (2008): La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación 48ª Reunión. Ginebra.

UNESCO, (2012): *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris: Publicado por la O.N.U.

VALLS, R. (2005) Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación Social*. Nº 4.

VAN DIJK, T. A. (1999): *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

- VAN PARIS, P. (1993): *¿Qué es una sociedad justa?* Barcelona: Ariel
- VEGA FUENTE, A. (2000): "Cuando la diversidad se enfrenta con la organización establecida". V *Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas*. Granada. Grupo Editorial Universitario. Vol. I: 369-398
- VEGA FUENTE, A. (2001): *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Málaga: Ediciones Algibe.
- VEGA FUENTE, A. (2006): "Retos sociales ante la exclusión social: reflexiones para educadores", en *Educación Social y escuela*. VV.AA. Colexio de educadoras y educadores sociales de Galicia.
- VEGA FUENTE, A. (2013): "La Educación en la escuela: Complemento imprescindible". *Revista de Educación Social*, 16.
- VIÑAO FRAGO, A. (2000): "Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI " *Organización y Gestión Educativa: Revista de Fórum Europeo de Administradores Educativos*, nº 1, págs. 21-28
- VV.AA (1999): *El absentismo escolar: un problema educativo y social*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- VV.AA (2003): *Libertad, igualdad y pluralismo en educación: encuentros sobre educación en El Escorial*. Comunidad de Madrid, Consejería de Cultura y (UCM): Madrid. ISBN: 84-451-2592-3. Web: [Europa.eu.int/comm/education/indic/rapinfr.pdf](http://Europa.eu.int/comm/education/indic/rapinfr.pdf).
- VV.AA, (2011): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Estudios CREADE/Comisión Europea. Secretaria General Técnica, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- VV.AA. (1999): *El absentismo escolar: un problema educativo y social*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- VV.AA. (2003): *La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación*. UNESCO: Ginebra
- VV.AA. (2003): *Programa para garantizar el derecho a la educación: erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia*. Gobierno Vasco, Diputación de Bizkaia y EUDEL.
- VV.AA. (2004): *El educador y la educadora social en el Estado Español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. En <http://www.eduso.net/archivos/>
- VV.AA. (2005): *Políticas educativas y equidad*. Santiago de Chile: UNICEF
- VVAA. (1998): *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Barcelona: Horsori-I.C.E.
- VYGOTSKI, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- WALZER, M. (1993): *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica
- WILSON J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC

YELA, M. (1976): "Familia y nivel mental" Madrid: Karpós.

YUBERO, S. (2002): La dimensión social de la educación. En MARÍN, M., GRAU, R. Y YUBERO, S.: *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

ZAJDA, J., MAJHANOVICH, S. y RUST, V. (2006): Educación y Justicia Social Australian Catholic University (Melbourne, UCLA, USA. University of Western Ontario, Canada. V. Rust, series Globalisation, and Comparative Education (Springer, 2006/2007)

ZUFARRE GOIKOETXEA, B. (2002): "enseñanza comprensiva: calidad social y calidad educativa". *Barbecho. Revista de Reflexión socioeducativa*, nº 1, pp. 24-29

ZUFARRE GOIKOETXEA, B. (2002a): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Madrid: CCS.

A.S.E.D.E.S. (2006): *Catálogo de funciones y competencias*. Pág. 8 -10

CABELLO MARTÍNEZ, M. J. (2000). *Proyecto docente para acceso al cuerpo de Titulares de Universidad*. Madrid.

CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

COOK, T.D. y REICHARDT, Ch. S. (1995): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.

EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social. En GONZÁLEZ, P., MEDINA y DE LA TORRE, S. (Coords.), *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.

GARCÍA LLAMAS, J., GONZÁLEZ, M.A. y BALLESTEROS, B. (2001). *Introducción a la investigación*. Madrid: UNED. Tomo I

GUBA, E. G., & LINCOLN, S. (1991). Investigación naturalista y racionalista. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia internacional de la educación* (págs. 3337-3342). Madrid: MEC/Vicens-Vives.

PARSONS, T. ((1951): *The social system*. Londres: Routledge.

SÁNCHEZ SANTAMARÍA J. (2011): Investigación socioeducativa: ¿Qué es el "marco teórico" y el "concepto científico" dentro del proceso general de investigación? Nº 25 *Revista Digital Sociedad de la Información* Disponible en [www.sociedadelainformacion.com](http://www.sociedadelainformacion.com).

VAN DIJK, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.



BRUCE, C.S. & RUSSELL, A. (1992). *Transforming Tomorrow Today*. Action Learning, Action Research and Process Management Association Incorporated, Brisbane, Australia.

- AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales)
- ASEDES (Asociación Estatal de Educación Social)
- Eduso.net (El Portal de la Educación Social)
- Instituto Internacional de Caridad y Voluntariado (IICV)
- RED NACIONAL DE TASOC Y TISOC Animadores socioculturales e Integradores sociales
- Movaes.org: Movimiento para la Acción en Educación Social
- [www.educaweb.com](http://www.educaweb.com)
- [www.maseducativa.com](http://www.maseducativa.com)
- [www.munimadrid.es/educación](http://www.munimadrid.es/educación)
- [www.mec.es](http://www.mec.es)
- [www.eduso.net](http://www.eduso.net)

ANEXOS

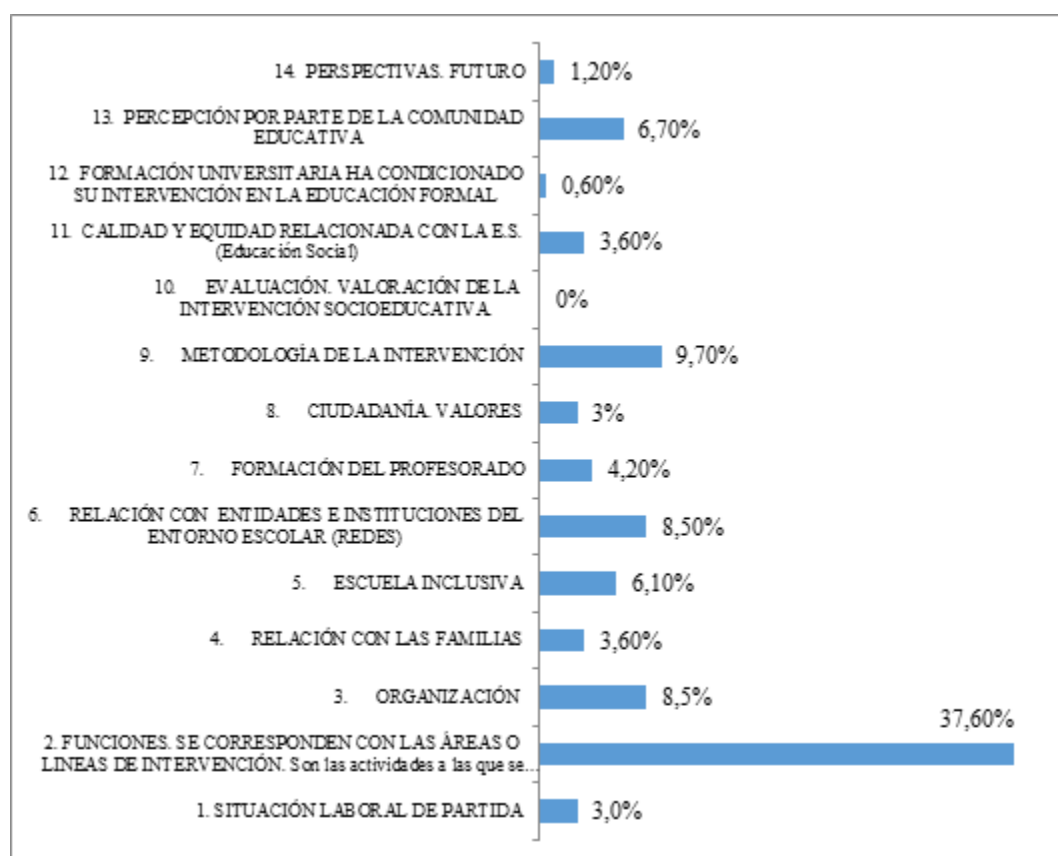
## ANEXOS

### A.1. Grupo Córdoba. Modalidad integradora

#### Resumen general

##### Frecuencia de las categorías de análisis

- Se han recogido un total de **165 citas**.
- **Casi 4 de cada 10 citas** pertenecen a la **Categoría 2: Funciones**. Dentro de esta categoría, la más frecuente (16,4% del total de citas) es “control y seguimiento del absentismo”, seguida de “Convivencia” (11,5%) y “Conductas desadaptadas” (9,7%).
- Destaca también el volumen de información recogido en cuanto a la **Categoría 9: Metodología de la intervención** (9,7%) y las **Categorías 6 “Relación con entidades”** y **3 “Organización”**, cada una de ellas representan el 8,5% de las citas recogidas en los discursos.
- Destacar que no se recoge ningún aspecto relacionado con la categoría 10: Evaluación. Valoración de la intervención socioeducativa.



## ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

A continuación, cada categoría del análisis, presentando las líneas argumentales recogidas en los discursos, y los textos que se relacionan con cada categoría.

**SITUACIÓN LABORAL DE PARTIDA:** Institución o entidad contratante. El marco laboral en el que se desarrolla la profesión se remite al concurso-oposición surgido y que administrativamente dependen de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

- Las competencias en materia de Educación dependen de las Comunidades Autónomas, los equipos profesionales de Educación Social han de integrarse en una estructura ya predefinida.
- Se observa una percepción de no pertenencia a esta estructura educativa, ya que los/as educadores/as sociales no se integran en el claustro ni pertenecen a los equipos de orientación, por lo que no tienen participación en los procesos de toma de decisiones en cuanto a la planificación de su intervención dentro de los itinerarios educativos del alumnado o de la organización de actividades conjuntamente con el resto del profesorado. Se comenta la opción en otras CCAA (Castilla La Mancha) de participar con voz, pero sin voto.
- Aunque se enmarcan en una intervención educativa formal, gestionada desde las CCAA, su vinculación es a nivel local, con los Ayuntamientos, quienes definen las políticas y las intervenciones a realizar. La coyuntura económica influye muy negativamente en estas políticas e intervenciones, ya que éstas se ven reducidas, mermando los efectos positivos en su público destinatario: menores y familias en general.
- Esto genera un espacio profesional complejo, donde los equipos de educación social tienen que ejercer un trabajo doble: el diseño e implementación de sus actuaciones, y la coordinación con equipos educativos muy estructurados en los que no tienen capacidad de intervención, están sujetos a la disponibilidad horaria del centro educativo de referencia, y la intervención en calle fuera de los horarios escolares se ha visto reducida.

*“(…) hablando de la participación en el claustro, porque no pertenecemos al centro. Nosotros pertenecemos a los equipos de orientación (…)”*

*“(…) Incluso a nivel de formación los cursos que realicemos no nos cuentan para nada. Como formación y enriquecimiento personal, sí, pero a nivel de ingresos y puntos nada (…)”*

*“(…) Bueno pues ese dato es importante porque en Toledo si pueden intervenir, pero sin voto (…)”*

*“(…) Tener en cuenta que la poca/mucha asociaciones que pueda haber en el barrio, entidades que trabajan, ONG´s este es el entramado asociativo que para que coordinen un poco y puedan tirar para adelante viene muy bien. (…)”*

*“(…) Hemos tenido experiencias muy positivas, en cuanto a una intervención integral desde la mañana hasta la tarde, las ocho de la tarde, haciendo un seguimiento con los equipos claros fijados en una reunión, entrevistas con los Padres y con todas las entidades que iban a intervenir con el menor, y fue positivo, pero sí que es cierto que este curso toda esta estructura que tenemos medianamente montada se nos ha ido al garete porque el tema de los recortes ha llegado también a la intervención del Ayuntamiento y se han cargado de un tajo la intervención socioeducativa por las tardes en los barrios, no hay nada, absolutamente nada (…)”*

**FUNCIONES:** Son las directrices a las que se dedican en los institutos y en los colegios concertados como en los de primaria.

- Los equipos profesionales de Educación Social canalizan el derecho de la ciudadanía a la creación de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, ya que posibilitan la sociabilización de menores y las relaciones sociales en general, desde la promoción social, facilitando el acceso a recursos educativos y culturales que redundan en una mejora de la educación, del ocio y de la participación social de las poblaciones con las que trabajan.
- En este sentido, cumplen unas labores relacionadas con el control y el seguimiento del absentismo escolar, favorecen la convivencia y previenen las conductas desadaptadas, se trata de funciones definidas desde las autoridades educativas en cada CCAA, pero que son difícilmente abarcables por parte de los equipos profesionales, dado el gran volumen de funciones.
- La multiplicidad de tareas de intervención directa (control y seguimiento del absentismo, convivencia y conductas desadaptadas), junto con las labores vinculadas al ejercicio de su profesión (coordinación con otros equipos educativos, trabajo administrativo, etc.), provoca que los/as educadores/as sociales expresen una sobrecarga funcional que va en detrimento del desarrollo de los grupos sociales con los que trabajan.
- Esto incide en la labor preventiva que deberían estar desarrollando, ya que las exigencias administrativas son muy elevadas, ya que todas las actividades han de ser reportadas a la administración. Así, la carga de trabajo administrativa supone un detrimento de la intervención con las familias. Esto, unido a las dificultades en cuanto a movilidad de los equipos de educadores/As sociales, que han de desplazarse de unos municipios a otros dentro de la provincia, limita aún más el ejercicio de las funciones de intervención directa.
- Se trata de un equipo profesional que está en continua coordinación con otros recursos del territorio, por lo que aglutinan una información de sumo valor que, con una adecuada sistematización y planificación, incidiría en otros equipos de trabajo.
- Se expresa un abandono por parte de las instituciones, que no realizan un adecuado seguimiento y, consecuentemente, no proporcionan apoyo a los equipos profesionales en función de sus necesidades en cuanto al desarrollo de su trabajo, lo que dificulta aún más su labor.
- Se destaca como experiencia positiva la creación de Aulas de Convivencia.
- Hay una desconexión entre el equipo de educadores/as sociales y los equipos educativos de los centros de enseñanza. Se les exige un cumplimiento de funciones, por parte del profesorado, cuando se considera que éste no está preparado para valorar el trabajo realizado, por falta de competencias.
- Una de las funciones principales, el control y el seguimiento del absentismo, no queda clara en los discursos recogidos en Córdoba. Se trata de una función muy concreta pero pareciera que no está muy pautada su implementación. Asimismo, se recoge un sentimiento de “abandono” de otros profesionales respecto a este tema, descargando las responsabilidades en los/as educadores/as sociales. Es un trabajo que requiere la implicación del propio alumnado, del profesorado y de la familia, pero se descarga sobre el/la educador/a social la responsabilidad de hacer el control y el seguimiento.
- Por otro lado, en cuanto a la promoción de la convivencia, se recoge en los discursos la existencia de diversos niveles de conflictividad; entre el propio alumnado, entre alumnado y profesorado, entre profesorado y familia, y entre alumnado y familia. En este contexto, el/la educador/a social siente que es necesario coordinar mejor las acciones, buscando objetivos y acciones conjuntas que incidan en esta mejora de la convivencia. Hay múltiples agentes que trabajan en este ámbito (ETF, Policía –no especializada–), pero parece que no fuera suficiente.

- Aparece el desarrollo comunitario como elemento usado de forma genérica, pero que parece ser un elemento vertebrador de los discursos.
- Se destaca la importante labor de cohesión de los/as educadores sociales ante la multiplicidad de agentes que intervienen con las familias, afirmando que suelen ser intervenciones muy desconectadas entre sí.
- Otro aspecto importante que se destaca es que la intervención en conductas desadaptadas se realiza principalmente en secundaria, con los problemas que surgen en esta etapa de la vida de sus poblaciones diana.

## CONTROL Y SEGUIMIENTO DEL ABSENTISMO

*“(...) las funciones y las tareas están delimitadas. Tenemos unas Instrucciones en las que vienen delimitadas las funciones (...)”*

*“(...) empezamos en el curso 2006/07 algunos de nosotros, algunos componentes de este grupo, y hasta hace poco, no sé si fue el año pasado que se corresponde con el curso 2011-12 donde nos dieron unas directrices de cuáles eran nuestras funciones, pero que, tenías que ser algo así, más o menos, como Superman, más o menos una máquina de hacer educación social (...)”*

*“(...) yo intervengo y coordino ETAE entonces intervenimos en absentismo en toda la zona. Yo coordino dos ETAE y es cierto, que quita mucho tiempo. Trabajo en el tema de absentismo, una de las partes. Yo en realidad, picoteo un poco de todo, pero sí que tengo la percepción de que me quita mucho tiempo en plan, a lo que se ha comentado antes: el papeleo, el mover expedientes, te citan un juicio, te mandan una carta... participamos en esa ETAE, nos coordinamos, nos sirve como plataforma. A mí, personalmente, me viene muy bien por la coordinación interinstitucional, pero sobre todo me viene bien en un barrio, en el barrio de las Palmeras, que es un barrio muy castigado, también uno de las zonas más... jodidas por así decirlo, de Córdoba y ahí es necesario porque lo iba a hacer tantos y fuera el coordinador del ETAE como si no. (...)”*

*“(...) mi realidad es totalmente distinta. Sí, porque dentro de las funciones que tenía una de ellas era el absentismo, lo que pasa que desde el propio absentismo, si es verdad, que a mí, me ha dado pie a hacer después dos tipos de intervención, digamos más concienzuda que es el tema del asesoramiento a familias y el tema de la coordinación con otras instituciones, o sease, servicios sociales, fiscalía, servicios de atención al menor, policía locales... (...)”*

*“(...) mi evolución también ha ido cambiando poco a poco según las necesidades, aparición una normativa en las que a los explicitaba que a los educadores sociales se nos nombraba coordinadores de los equipos técnicos, y yo ahora mismo coordino cinco equipos técnicos, con lo cual mi realidad este año es puramente administrativa... es puramente administrativa, convocatorias de reuniones, actas de reuniones, actas de intervenciones con familias... mucho papel, mucho papel, mucho papel, poca educación social. (...)”*

*“(...) Lo del desarrollo comunitario y como dice XXX, ni olerlo, ni olerlo vamos, nada. Mi intervención así y además muy centrada en familias disruptivas por aquello de que son familias de conductas absentistas, tanto de ellos como de sus hijos y además disruptivas y familias con problemas de relación entre los padres y los hijos, los padres y el centro y además, entonces ahí es donde hemos volcado mi intervención este curso y también el curso pasado (...)”*

*“(...) ya por normativa coordino los 5 equipos técnicos con los cual, ya me contaréis para qué me queda tiempo (...)”*

*“(...) el absentismo también, el nombre es muy pomposo, esto del control del absentismo, porque es prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. De prevenirlo ni olerlo. Además, tú nombras prevención y esa prevención es “¿qué podemos hacer desde los centros educativos? Y te “responden eso es cosa de los servicios sociales” o sea, nada, no hay manera... los aspectos preventivos en algunos centros se hacen permanentemente, pero básicamente es control y seguimiento, un seguimiento administrativo y el control es, tomar el camino para intentar llevar a la fiscalía para que el fiscal, para que el fiscal, lleve el caso a juicio y pueda hablar algún tipo de sanción. Básicamente esa es la estructura del seguimiento de absentismo, por lo menos en mi experiencia (...)”*

*“(...) Inmigrantes no tanto. Los inmigrantes suelen entrar mejor al tema de estudios, pero*

*fundamentalmente, gitanos en primaria y en secundaria, en secundaria (la ESO) chavales desmotivados, chavales desmotivados, con mala relación con sus familias y uno de los síntomas de esa mala relación dentro de lo que hay que es el enfoque sistémico, que nosotros también tenemos como formación, dentro de estos aspectos, pues la verdad es que , uno de los detalles que da esa mala relación familiar, evidentemente es el absentismo de los chavales. Nenes, nenas, Chicos, chicas con 13-14 años ya empiezan a decir que no quieren ir, que no quieren ir al instituto y demás. (...)”*

*“(...) Entonces ahí hay problemas serios de relación, problemas de autoridad por parte de los padres, los roles para que no se fuguen.... eso sí da tiempo, sí me da tiempo a otro tipo de intervención ya con ellos, que es donde más tiempo gasto. Eso y como son 5 pueblos en la carretera de ir de un sitio a otro se me pasa mucho tiempo que no puedo aprovechar de una forma práctica (...)”*

*“(...) yo tengo una intervención completamente variada respecto a los otros. En uno de los centros de primaria, es en el que abundo en el desarrollo comunitario. Lo que hago es una variedad, una variedad muy marginal, no cuento con el apoyo de ninguna institución. El ayuntamiento nos tiene abandonados, ellos sienten el abandono, con lo que hay que hacer un trabajo de desarrollo bastante completo. (...)”*

*“(...) El desarrollo comunitario en que lo basas,... ¿acaso sobre todo en la relación? (...)”*

*“(...) El alumnado y las familias y luego intentando traer estructuras, compromisos a la barriada. De distintas instituciones, desde bienestar social, desde el ayuntamiento peleándonos con todos los grupos políticos e intentando que algunos se sensibilicen con la población, trabajando con la propia población, levantando la población y empoderando a la población, empoderando a la población, insisto, porque afortunadamente gente muy inteligente en este grupo, sobre todo las mujeres. Las mujeres gitanas hay muchas que se están animando a estudiar, se están animando a hacerlo por ser ejemplo para sus hijos y por levantar un poco el entorno.... Con las familias en el día a día la calle y la barriada (...)”*

*“(...) los retos tienen que partir de una premisa básica y fundamental. Cada uno de nosotros todavía mantengamos la capacidad de indignar nos ante lo que nos rodea. Sí no existe ese compromiso personal nuestro. Esto o no se va a ninguna parte. Nosotros somos agente de transformación social (...)”*

*“(...) En secundaria suelo trabajar lo que es convivencia y absentismo, más o menos en paralelo y mediar con las familias para que no se produzcan estos desencuentros que se producen, entonces yo sea igual que M<sup>a</sup> Luisa, estar en todas y así evito un trabajo posterior. (...)”*

*“(...) El tema del aula de convivencia (...)”*

*“(...) Como novedad en uno de los centros que han creado un recurso nuevo que es un aula de convivencia pacífica que es un trabajo de convivencia durante todo el curso con un determinado alumnado y ha descendido en picado el tema de problemas de conducta y mejorado muchísimo el rendimiento académico (...)”*

*“(...) Las familias han valorado también mucho que en casa también he encontrado repercusión de esto. (...)”*

*“(...) En primaria básicamente es convivencia y asesor a profesora para que trabaje con estos chicos, básicamente (...)”*

*“(...) Entonces, ellos hacen las entrevistas pero luego como efecto rebote me llega eso. Me llega que en la entrevista hay un cabreo entre los padres y los profesores porque claro, el profesor cuando ya no puede convencer al padre, utiliza el argumento, el argumento... es que nos estáis actuando correctamente, es que no estáis ejerciendo de vuestras funciones como profesor. Ya viene el desencuentro y reproche por parte de uno y de otro y se acabó. Con lo cual las actividades de las entrevistas, como que no están entre sus capacidades docentes ni en sus competencias. Al parecer no los forman en eso y muchas veces nos los encontramos... la única forma en la que yo puedo actuar dado el tiempo que tengo (...)”*

*“(...) yo suelo estar en las reuniones con los padres. Vamos de tutor y padre en casos de absentismo yo suelo estar (...)”*

*“(...) un aspecto colateral con el tema del absentismo. A raíz de la que decía XXX de la charla a los alumnos... yo no se la doy a los alumnos, se la doy a los tutores, porque los tutores son saben cómo iniciar el protocolo, ni rellenar, y no por falta de capacidad sino... de interés y además nos hemos encontrado con que muchos de ellos no son competentes incluso ni para hacer una entrevista. Muchas*

*veces de ahí me llegan problemas de mediación entre padres y profesores a la hora de “es que me ha dicho que yo soy un mal padre, y yo le he dicho que eres un mal profesor” con lo cual el desencuentro es total (...)*

*“(...) Y el profesorado, sobre todo, los tutores, se enteran, porque la mayoría no tienen ni idea no de protocolo, ni de nada. No se enteran cuando les surge el caso, que tampoco son centros donde haya demasiado absentismo y se enteran cuando ya hay casos y entonces viene n bien, de cara a los profesores para que sepan lo que tienen que hacer cuando le surja el caso y par los chavales para que sepan de qué va la historia (...)*

*“(...) nosotros algo parecido también, lo que pasa que el absentismo aquí en la capital pues sí que tiene una campaña de prevención específica que surge entre servicios sociales del ayuntamiento y la gente de los EOE, que tiene la figura de un muñequito que es “Colín”, que va visitando los centros sobre todo en primaria y de educación infantil, y de primeras pues ponen una canción también una campaña, habla con ellos, forman un compromiso o un acuerdo de asistencia durante todo el curso y a última, a final de curso, viene a comprobar si es cierto y a quienes hayan asistido durante el curso se les entrega un regalito, un estuche, un detallito, más o menos curiosillo, .... En fin, cuestiones de esos tipo (...)*

*“(...) yo también como XXXX hago algo de prevención pero la hago yo particularmente, porque yo quiero y vemos, mi prevención se basa en que todos los centros en los que estoy que son de secundaria, desde primero hasta 4º de la ESO a principios de curso les doy una charla sobre lo que es el absentismo, protocolos de absentismo y consecuencias del absentismo tanto administrativas como de otro tipo de consecuencias, tanto sanciones administrativas como otro tipo de consecuencias que tiene el no cumplir con la obligación de asistir que son más de tipo social, más sociales, laborales y demás (...)*

*“(...) Y si que puedo hacer algo de prevención no como XXX. Que está más complicado (...)*

*“(...) mi zona es tan amplia que el absentismo yo lo toco muy poco. Cuando hay un alumno que está realmente desmotivado que yo no pueden con él me lo llevan a mí, ya realizo un trabajo de motivación con el alumno y con la familia también, siempre con la familia detrás. Pero el absentismo es la prevención, motivar, recuperar niños y hacer con ellos mediación.- la mediación con los tutores para que reciban al niño, atiendan un poco sus necesidades, sus inquietudes, es verdad que se invierte, se gasta muchísimo tiempo con la mediación con los equipos directivos, con los tutores, es agotador, es agotador, porque ya están son niños que muchos están ya estigmatizados es una lucha contra el propio centro (...)*

## CONVIVENCIA

*“(...) lo que hemos ido haciendo es haciéndonos hueco en las comunidades educativas donde hemos ido interviniendo, donde nadie nos conocía. Seguramente a alguien se le ocurrió “pues mira, el o los centros educativos tales tienen esta necesidad y aquí está el educador social, pues aquí los mandamos, ¿no? (...)*

*“(...) Hay un conflicto y yo quiero que tú vengas para que impongas tus manos y esto se sane o se resuelva de forma rápida (...)*

*“(...) además creerían que era inmediato, a largo plazo, no, eso no se concebía ibas con la varita mágica y.... ya estaba el niño curado, a la familia le resuelves su problemas y todo perfecto, en un abrir y cerrar de ojos... (...)*

*“(...) mi experiencias, en estos cinco años o 6 años que he conseguido que en las dos comunidades educativas en las que intervengo se entiende que en mi área es fundamental el área de convivencia. Y dentro de la convivencia, el desarrollo de la participación de las familias de los niños. Y en eso es a lo que me dedico al cien por cien. De mi tiempo. Matices con tema de absentismo, matices con temas de intervención puntual con modificación de conducta... pero fundamentalmente trabajando el desarrollo comunitario, vamos marchando con eso, fundamentalmente eso desarrollo comunitario*

*“(...) yo tengo una intervención completamente variada respecto a los otros. En uno de los centros de primaria, es en el que abundo en el desarrollo comunitario. Lo que hago es una variedad, una variedad muy marginal, no cuento con el apoyo de ninguna institución. El ayuntamiento nos tiene abandonados, ellos sienten el abandono, con lo que hay que hacer un trabajo de desarrollo bastante completo. (...)*



*“(...) El alumnado y las familias y luego intentando traer estructuras, compromisos a la barriada. De distintas instituciones, desde bienestar social, desde el ayuntamiento peleándonos con todos los grupos políticos e intentando que algunos se sensibilicen con la población, trabajando con la propia población, levantando la población y empoderando a la población, empoderando a la población, insisto, porque afortunadamente gente muy inteligente en este grupo, sobre todo las mujeres. Las mujeres gitanas hay muchas que se están animando a estudiar, se están animando a hacerlo por ser ejemplo para sus hijos y por levantar un poco el entorno.... Con las familias en el día a día la calle y la barriada (...)”*

*“(...) En otro centro de primaria me centro en la convivencia básicamente. Es una población también complicada, pero la familia sin que se presta mucho al trabajo entonces su trabajo comienza con los niños, con las familias, se hacen programas de formación para niños, para padres... y en los institutos, intervención prácticamente terapéutica. Es estar con los niños conflictivos, con las familias por supuesto, y coordinar, coordinar, porque lo que sí que se da mucho es la descoordinación entre instituciones. Cada uno es un reino de taifas, servicios sociales, por un lado, por un sitio, la mesa del menor, por el otro el colegio por otro, en el ETF por otro. Nosotros tenemos que coordinar muchas instituciones aisladas (...)”*

*“(...) en mi instituto son 1.500 alumnos en una población con un índice de tráfico /consumo de drogas tremendo, pues continuamente coordinando, con tóxicos, servicios sociales, centro educativo, fiscalía de menores, y ahí es la labor policía... y en esa labor es donde se desarrolla mi tiempo (...)”*

*“(...) En Madrid son policías que van de paisano pero que tienen esa especialización en cuanto a la intervención con menores, en institutos y colegios (...)”*

*“(...) los retos tienen que partir de una premisa básica y fundamental. Cada uno de nosotros todavía mantengamos la capacidad de indignar nos ante lo que nos rodea. Sí no existe ese compromiso personal nuestro. Esto o no se va a ninguna parte. Nosotros somos agente de transformación social (...)”*

*“(...) lo que damos desde los centros educativos ni se corresponde a sus expectativas, ni se corresponde a sus motivaciones, ni se corresponde a sus necesidades. Y además ellos no lo quieren. Con lo cual se van de la escuela, absentismo escolar, cuando están en la escuela la lían con la convivencia, problemas de convivencia, en todos los sentidos, la familia llevarían al follón. Todo eso redundo en cuanto a que fracaso escolar (...)”*

*“(...) En secundaria suelo trabajar lo que es convivencia y absentismo, más o menos en paralelo y mediar con las familias para que no se produzcan estos desencuentros que se producen, entonces yo sea igual que M<sup>a</sup> Luisa, estar en todas y así evito un trabajo posterior.*

*“(...) El tema del aula de convivencia (...)”*

*“(...) Como novedad en uno de los centros que han creado un recurso nuevo que es un aula de convivencia pacífica que es un trabajo de convivencia durante todo el curso con un determinado alumnado y ha descendido en picado el tema de problemas de conducta y mejorado muchísimo el rendimiento académico (...)”*

*“(...) Las familias han valorado también mucho que en casa también he encontrado repercusión de esto. (...)”*

*“(...) En primaria básicamente es convivencia y asesor a profesora para que trabaje con estos chicos, básicamente (...)”*

*“(...) En el tema de convivencia, y como ya he dicho que no tengo tiempo, es asesorando, o sea, si en un instituto van a montar un aula de convivencia, yo me reúno con el departamento de orientación y lo traslado a otro modelo otras forma, como si como o como no yo una intervención más directa solamente de asesoramiento. El modelo es de asesorar (...)”*

*“(...) Intervengo directamente con un grupo de chavales premiando los semanalmente tanto si no han faltado a clase como si se han portado bien. (...)”*

*“(...) Si reúnen esos requisitos básicos pues hacemos un tipo de taller. Nos reunimos en el centro de secundaria hacemos un tipo de taller de reparación de bicicletas que pueden participar en horario escolar, si se han portado bien y han asistido a clase todos los días, participan. Y lo aprovechamos también como medio para trabajar el tema de las habilidades sociales porque hacemos un ratito de habilidades sociales, con dinámicas o de manera transversal y en el centro de primaria tenemos la*

*suerte de tener un entorno como de campo y entonces las actividades de refuerzo de ese taller que hacemos semanalmente, es sacarlos a dar una vuelta, coger insectos... les gusta mucho el tema ese de coger bichos y se llama "taller del pillar bichos" que es como se les llama a los chavales que son así un poco malillos. (...)"*

*"(...) Por otro lado el tema de la convivencia también en el instituto en el que intervengo hemos instaurado ya desde el curso pasado, esto ya se ha presentado, el servicio de alumno ayudante. Son los mediadores y mediadoras que están poca echando una mano en ESO. (...)"*

*"(...) Unos alumnos se centran en las mediaciones, otros concretamente, otros ayudan en el nivel académico... en fin, varias historias. Y la verdad es que está funcionando muy bien y la evaluación que hacemos de ESO es que el nivel de conflictividad, ha descendido el número de partes que antes se cursaban y de ha bajado una barbaridad, ha bajado mucho (...)"*

*"(...) es que en primaria lo hacemos nosotros, lo de formar los mediadores y baja la conflictividad muchísimo pero a nivel del centro... los chavales son gitanos, muy temperamentales, están siempre ahí... eso ayuda muchísimo, el curso de mediación. (...)"*

*"(...) En otro colegio también, lógicamente porque no son... los agresivos realmente que dan esto, se nota, se nota muchísimo, en secundaria es otro rollo pero en primaria (...)"*

*"(...) bueno, yo una mezcla de Manuel y Angélica... y también depende de cada centro. Cada centro tiene unas necesidades y nosotros vamos a cubrir las necesidades de los centros. (...)"*

*"(...) Yo coordino dos equipos técnicos de absentismo de las dos localidades en las que estoy y en los dos centros de secundaria pues llevo el absentismo escolar además de la coordinación de los equipos de convivencia. Básicamente. Luego hay lo que dice Floren, nada de nada, por qué a mí no me da tiempo y luego hay mucha coordinación institucional. Yo sí que es verdad que me coordino muchísimo, sobre todo con servicios sociales, policía local, los equipos de tratamiento familiar... Vamos el pan nuestro de cada día (...)"*

*"(...) los educadores sociales y que hemos dado un punto de cohesión importante, porque te vas a encontrar un montón de acciones inconexas todas. De casos bloqueados, de casos perdidos de niños y familias que hasta que no llegan y los hemos coordinados nosotras no han empezado a funcionar ¿verdad? (...)"*

## CONDUCTAS DESADAPTADAS

*"(...) 6 personas que estamos nos han adjudicado los centros más conflictivos de la provincia. Ralamente en primaria, donde estamos, hace falta para solucionar problemas de chicos y lo relacionado con la familia (...)"*

*"(...) mi evolución también ha ido cambiando poco a poco según las necesidades, aparición una normativa en las que a los explicitaba que a los educadores sociales se nos nombraba coordinadores de los equipos técnicos, y yo ahora mismo coordino cinco equipos técnicos, con lo cual mi realidad este año es puramente administrativa... es puramente administrativa, convocatorias de reuniones, actas de reuniones, actas de intervenciones con familias... mucho papel, mucho papel, mucho papel, poca educación social. (...)"*

*"(...) yo tengo una intervención completamente variada respecto a los otros. En uno de los centros de primaria, es en el que abundo en el desarrollo comunitario. Lo que hago es una variedad, una variedad muy marginal, no cuento con el apoyo de ninguna institución. El ayuntamiento nos tiene abandonados, ellos sienten el abandono, con lo que hay que hacer un trabajo de desarrollo bastante completo. (...)"*

*"(...) El desarrollo comunitario en que lo basas,... ¿acaso sobre todo en la relación? (...)"*

*"(...) El alumnado y las familias y luego intentando traer estructuras, compromisos a la barriada. De distintas instituciones, desde bienestar social, desde el ayuntamiento peleándonos con todos los grupos políticos e intentando que algunos se sensibilicen con la población, trabajando con la propia población, levantando la población y empoderando a la población, empoderando a la población, insisto, porque afortunadamente gente muy inteligente en este grupo, sobre todo las mujeres. Las mujeres gitanas hay muchas que se están animando a estudiar, se están animando a hacerlo por ser ejemplo para sus hijos y*

*por levantar un poco el entorno.... Con las familias en el día a día la calle y la barriada (...)*

*“(...) En otro centro de primaria me centro en la convivencia básicamente. Es una población también complicada, pero la familia sin que se presta mucho al trabajo entonces su trabajo comienza con los niños, con las familias, se hacen programas de formación para niños, para padres... y en los institutos, intervención prácticamente terapéutica. Es estar con los niños conflictivos, con las familias por supuesto, y coordinar, coordinar, porque lo que sí que se da mucho es la descoordinación entre instituciones. Cada uno es un reino de taifas, servicios sociales, por un lado, por un sitio, la mesa del menor, por el otro el colegio por otro, en el ETF por otro. Nosotros tenemos que coordinar muchas instituciones aisladas (...)*”

*“(...) en mi instituto son 1.500 alumnos en una población con un índice de tráfico /consumo de drogas tremendo, pues continuamente coordinando, con tóxicos, servicios sociales, centro educativo, fiscalía de menores, y ahí es la labor policía.. y en esa labor es donde se desarrolla mi tiempo (...)*”

*“(...) En Madrid son policías que van de paisano pero que tienen esa especialización en cuanto a la intervención con menores, en institutos y colegios (...)*”

*“(...) los retos tienen que partir de una premisa básica y fundamental. Cada uno de nosotros todavía mantengamos la capacidad de indignar nos ante lo que nos rodea. Sí no existe ese compromiso personal nuestro. Esto o no se va a ninguna parte. Nosotros somos agente de transformación social (...)*”

*“(...) lo que damos desde los centros educativos ni se corresponde a sus expectativas, ni se corresponde a sus motivaciones, ni se corresponde a sus necesidades. Y además ellos no lo quieren. Con lo cual se van de la escuela, absentismo escolar, cuando están en la escuela la lían con la convivencia, problemas de convivencia, en todos los sentidos, la familia llevarían al follón. Todo eso redundo en cuanto a que fracaso escolar (...)*”

*“(...) Por ejemplo con un niño con un trastorno de conducta, el niño empieza a mejorar mucho, en vez de generar cinco partes cada tres horas, desde que hemos tenido con él las sesiones de intervención y de que vaya tomando conciencia de lo que va haciendo, pues después de esto, ahora resulta que genera cinco partes cada quince días, pero, verás, como ya ha acumulado partes, hay que echarlo, hay que echarlo ¿No? Tienes que explicar las intervenciones, forzar la conducta que ha prestado teniendo el niño y que es positiva. Yo estoy un día o dos en ese centro. Cuando me voy y después vuelvo, ya lo han echado, ya otra vez, no rompemos, no logramos romper esa dinámica tan perjudicial para facilitar y dar oportunidades al niño, al chico. Es agotador (...)*”

*“(...) Ha sido un caso de los que tenía yo de los más chungos. De un trastorno disocial de un niño, que empezó como un problema de comportamiento, derivó en la familia desestructurada, no querían colaborar con los servicios sociales, entonces los servicios sociales decían que no tenían remedio que los dejáramos tranquilos que no eran recuperables. (...)*”

*“(...) Pero ¿cómo me pueden decir, que no recupere a una familia? Vamos a trabajar. Empezamos ahí a meternos, a meternos, a movilizar para que este caso de chico con este problema de conducta no se para y al final se bloqueó el caso en salud mental. (...)*”

*“(...) Claro, visto que el psicólogo salud mental no contaba con nuestras valoraciones, convocamos, nos reunimos todos y exponemos el caso y por qué se toman decisiones sin contar con nuestras aportaciones... Se había bloqueado el caso por no contar con nuestra valoración como otros profesionales más. (...)*”

*“(...) Y entonces claro, que a partir de ahí han retomado el caso y cada uno, cuando hay casos así complejos, nos reunimos cada profesional expone su visión, su valoración y claro empezamos a trabajar. Es la única forma de que funcionen las cosas, de que se salve los casos. Esta mesa con educadores es de hace muy poco, de este curso, solo lo hemos hecho nosotros, pero tengo intención de que se reúna y no se paralice, se siga trabajando, por ahí por nuestra zona, por la zona de Palma, queremos que se implante en cada población, a ser posible (...)*”

## ORGANIZACIÓN

- i. Los educadores atienden a varios institutos y colegios**
  - j. Integrados en el departamento de orientación**
  - k. “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto**
  - l. Los educadores (algunos) dependen del director del colegio.**
- Las funciones de los equipos están reguladas en cada CCAA, estableciendo la estructura y las funciones de la orientación educativa, por lo que existen diferencias territoriales en este ámbito en cada zona, pero además se distinguen diferencias entre los equipos de trabajo, no están unificados.
  - Posible desconexión entre los intereses de los centros educativos y los objetivos de los equipos de educación social.

*“(…) nosotros no podemos acudir, pero como invitados, pero no pertenecemos al claustro (…)”*

*Cuando hay una convocatoria, nos invitan, pero no vamos convocados como miembros del claustro.... A la hora de vota, por supuesto, todos callados (…)”*

*“(…) En el instituto donde yo trabajo, el director, me dice que si necesito convocar un claustro porque yo tenga que aportar algo, él me lo convoca. Es decir, el organiza un claustro para mí (…)”*

*“(…) nosotros 6 en nuestro EOE tenemos un día, los viernes, destinados al EOE en Jaén no aparecen por allí. No les permiten ir al EOE (…)”*

*“(…) no funcionamos en Córdoba ni siquiera igual en los diferentes institutos. En cada provincia se funciona de una manera. Y algunas provincias están adscritas a un solo centro y están toda la semana allí, no están adscritos a un E.O.E. (Equipo de Orientación Educativa). Entonces tenemos la oportunidad de coordinarnos con nuestros compañeros orientadores, técnicos... ellos no, ellos sencillamente es una cuestión administrativa (…)”*

*“(…) Dependiendo del coordinador, de la provincia, del EOE... de muchas cosas. Mucha variedad (…)”*

*“(…) mi evolución también ha ido cambiando poco a poco según las necesidades, aparición una normativa en las que a los explicitaba que a los educadores sociales se nos nombraba coordinadores de los equipos técnicos, y yo ahora mismo coordino cinco equipos técnicos, con lo cual mi realidad este año es puramente administrativa... es puramente administrativa, convocatorias de reuniones, actas de reuniones, actas de intervenciones con familias... mucho papel, mucho papel, mucho papel, poca educación social. (…)”*

*“(…) ya por normativa coordino los 5 equipos técnicos con los cual, ya me contaréis para que me queda tiempo (…)”*

*“(…) yo tengo una intervención completamente variada respecto a los otros. En uno de los centros de primaria, es en el que abunda en el desarrollo comunitario. Lo que hago es una variedad, una variedad muy marginal, no cuento con el apoyo de ninguna institución. El ayuntamiento nos tiene abandonados, ellos sienten el abandono, con lo que hay que hacer un trabajo de desarrollo bastante completo. (…)”*

*“(…) El desarrollo comunitario en que lo basas,... ¿acaso sobre todo en la relación? (…)”*

*“(…) El alumnado y las familias y luego intentando traer estructuras, compromisos a la barriada.*

*De distintas instituciones, desde bienestar social, desde el ayuntamiento peleándonos con todos los grupos políticos e intentando que algunos se sensibilicen con la población, trabajando con la propia población, levantando la población y empoderando a la población, empoderando a la población, insisto, porque afortunadamente gente muy inteligente en este grupo, sobre todo las mujeres. Las mujeres gitanas hay muchas que se están animando a estudiar, se están animando a hacerlo por ser ejemplo para sus hijos y por levantar un poco el entorno.... Con las familias en el día a día la calle y la barriada (…)”*

*“(...) a mí después de dos años me ha llegado una maestra decirme oye pero tú exactamente qué haces. Pero en participar sólo y exclusivamente en una comunidad educativa nos limita a un montón. Porque estamos dos días en un centro, otro día notado y así. Te coincide que hay un puente y a lo mejor estas dos semanas sin ir a un centro (...)”*

*“(...) Todo lo que sea desarrollo comunitario, empoderamiento... El director llega y me quema las manos. Saben que soy especialista en el desarrollo comunitario. Y acostado cuatro o cinco años conseguirlo. Mi perfil ahora es de casi el 90% en participación (...)”*

## RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

- Diferencias en las intervenciones en centros de primaria y de secundaria.
- El trabajo tiene mucho que ver con conectar el ámbito familiar, las unidades familiares, con el ámbito institucional, acercándoles y facilitando en múltiples ocasiones el acceso a los recursos de la administración.
- Necesidad de conectar el trabajo realizado en el ámbito de la educación social con lo que pasa en los hogares, y también para asesorar y/o orientar al profesorado en cuanto a las relaciones con las familias del alumnado, por lo que en múltiples ocasiones se percibe como un trabajo de mediación.

*“(...) yo tengo una intervención completamente variada respecto a los otros. En uno de los centros de primaria, es en el que abundo en el desarrollo comunitario. Lo que hago es una variedad, una variedad muy marginal, no cuento con el apoyo de ninguna institución. El ayuntamiento nos tiene abandonados, ellos sienten el abandono, con lo que hay que hacer un trabajo de desarrollo bastante completo. (...)”*

*“(...) El desarrollo comunitario en que lo basas,... ¿acaso sobre todo en la relación? (...)”*

*“(...) El alumnado y las familias y luego intentando traer estructuras, compromisos a la barriada. De distintas instituciones, desde bienestar social, desde el ayuntamiento peleándonos con todos los grupos políticos e intentando que algunos se sensibilicen con la población, trabajando con la propia población, levantando la población y empoderando a la población, empoderando a la población, insisto, porque afortunadamente gente muy inteligente en este grupo, sobre todo las mujeres. Las mujeres gitanas hay muchas que se están animando a estudiar, se están animando a hacerlo por ser ejemplo para sus hijos y por levantar un poco el entorno.... Con las familias en el día a día la calle y la barriada (...)”*

*“(...) con los tutores y con las familias básicamente estamos siempre mediando. Y es un poco agotador, ya que hablamos un lenguaje distinto al profesorado y no entiende la necesidad de lo que estás comentando en beneficio del niño (...)”*

*“(...) yo igual, desarrollo comunitario, trabajo mucho con familias, empoderamiento y luego poder acercar a instituciones. Hay muchas que están y se sienten muy alejadas de la población. (...)”*

*“(...) Acercar los recursos y sociabilizar un poco a todo el mundo (...)”*

*“(...) yo fundamentalmente es que el tema de familia y la relación con otras instituciones. (...)”*

*“(...) En secundaria suelo trabajar lo que es convivencia y absentismo, más o menos en paralelo y mediar con las familias para que no se produzcan estos desencuentros que se producen, entonces yo sea igual que XXX, estar en todas y así evito un trabajo posterior. (...)”*

*“(...) El tema del aula de convivencia (...)”*

*“(...) Como novedad en uno de los centros que han creado un recurso nuevo que es un aula de convivencia pacífica que es un trabajo de convivencia durante todo el curso con un determinado alumnado y ha descendido en picado el tema de problemas de conducta y mejorado muchísimo el rendimiento académico (...)”*

*“(...) Las familias han valorado también mucho que en casa también he encontrado repercusión de esto. (...)”*

*“(…) En primaria básicamente es convivencia y asesor a profesora para que trabaje con estos chicos, básicamente (…)”*

*“(…) Cuando hay un alumno que está realmente desmotivado que yo no pueden con él. Me lo llevan a mí, realizo un trabajo de motivación con el alumno y con la familia también, siempre con la familia detrás. Pero el absentismo es la prevención, motivar, recuperar niños y hacer con ellos mediación.- la mediación con los tutores para que reciban al niño, atiendan un poco sus necesidades, sus inquietudes, es verdad que se invierte, se gasta muchísimo tiempo con la mediación con los equipos directivos, con los tutores, es agotador, es agotador, porque ya están son niños que muchos están ya estigmatizados es una lucha contra el propio centro (…)”*

## ESCUELA INCLUSIVA

- g. Minorías étnicas: gitanos**
- h. Inmigrantes,**
- i. Desarrollo Comunitario**
- j. Grupos de cooperación**
- k. Comunidades de Aprendizaje**
- l. Tertulias y Aprendizaje Dialógico**

- Aparece el desarrollo comunitario como elemento usado de forma genérica, pero que parece ser un elemento vertebrador de los discursos.
- Sobre las comunidades de aprendizaje.
- Se pretende prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad.
- El equipo de educadores/As sociales se integra a través de esta iniciativa con todos los agentes presentes en el centro educativo: alumnado, profesorado, familias, administración local, instituciones y organizaciones sociales, favoreciendo de esta manera el desarrollo comunitario.
- De esta manera, la colaboración entre agentes posibilita un proceso de aprendizaje permanente, pero que presenta dificultades en cuanto al diseño e implementación de acciones por cuestiones ya mencionadas, en relación con la excesiva atribución de tareas y funciones de los/as educadores/as sociales.
- Existe diversidad social, lo que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la convivencia y la cohesión social, en el marco del desarrollo comunitario, pero siempre adaptada a las necesidades individuales, aunque éstas no siempre son atendidas.
- Es imprescindible contar con un proyecto que detecte e incida en la mejora de las desigualdades educativas, a través de apoyo educativo.

*“(…) mi experiencias, en estos cinco años o 6 años que he conseguido que en las dos comunidades educativas en las que intervengo se entiende que en mi área es fundamental el área de convivencia. Y dentro de la convivencia, el desarrollo de la participación de las familias de los niños. Y en eso es a lo que me dedico al cien por cien. De mi tiempo. Matices con tema de absentismo, matices con temas de intervención puntual con modificación de conducta... pero fundamentalmente trabajando el desarrollo comunitario, vamos marchando con eso, fundamentalmente eso desarrollo comunitario (…)”*

*“(…) Lo del desarrollo comunitario y como dice XXX, ni olerlo, ni olerlo vamos, nada. Mi intervención así y además muy centrada en familias disruptivas por aquello de que son familias de conductas absentistas, tanto de ellos como de sus hijos y además disruptivas y familias con problemas de relación entre los padres y los hijos, los padres y el centro y además, entonces ahí es donde hemos volcado mi intervención este curso y también el curso pasado (…)”*

*“(…) Inmigrantes no tanto. Los inmigrantes suelen entrar mejor al tema de estudios, pero*

*fundamentalmente, gitanos en primaria y en secundaria, en secundaria (la ESO) chavales desmotivados, chavales desmotivados, con mala relación con sus familias y uno de los síntomas de esa mala relación dentro de lo que hay que es el enfoque sistémico, que nosotros también tenemos como formación, dentro de estos aspectos, pues la verdad es que , uno de los detalles que da esa mala relación familiar, evidentemente es el absentismo de los chavales. Nenes, nenas, Chicos, chicas con 13-14 años ya empiezan a decir que no quieren ir, que no quieren ir al instituto y demás. (...)”*

*“(...) Entonces ahí hay problemas serios de relación, problemas de autoridad por parte de los padres, los roles para que no se fuguen..... eso sí da tiempo, sí me da tiempo, a otro tipo de intervención ya con ellos, que es donde más tiempo gasto. Eso y como son 5 pueblos en la carretera de ir de un sitio a otro se me pasa mucho tiempo que no puedo aprovechar de una forma práctica (...)”*

*“(...) se está intentando. Se ha intentado este curso, se ha empezado a hablar para el próximo curso, pero a mí personalmente no me gusta cómo se plantea desde dentro. No sería un aprendizaje de la pedagogía social como la entendemos. Sería una cuestión más política que educativa. Yo no estoy de acuerdo, yo lo dije, desde la pedagogía social no veo que ésta sea una comunidad de aprendizaje de lo que planteáis, son cuestiones políticas. Eso en un centro (...)”*

*“(...) yo tengo una intervención completamente variada respecto a los otros. En uno de los centros de primaria, es en el que abundo en el desarrollo comunitario. Lo que hago es una variedad, una variedad muy marginal, no cuento con el apoyo de ninguna institución. El ayuntamiento nos tiene abandonados, ellos sienten el abandono, con lo que hay que hacer un trabajo de desarrollo bastante completo. (...)”*

*“(...) El desarrollo comunitario en que lo basas,... ¿acaso sobre todo en la relación? (...)”*

*“(...) El alumnado y las familias y luego intentando traer estructuras, compromisos a la barriada. De distintas instituciones, desde bienestar social, desde el ayuntamiento peleándonos con todos los grupos políticos e intentando que algunos se sensibilicen con la población, trabajando con la propia población, levantando la población y empoderando a la población, empoderando a la población, insisto, porque afortunadamente gente muy inteligente en este grupo, sobre todo las mujeres. Las mujeres gitanas hay muchas que se están animando a estudiar, se están animando a hacerlo por ser ejemplo para sus hijos y por levantar un poco el entorno.... Con las familias en el día a día la calle y la barriada (...)”*

*“(...) Dicen que no tenemos tiempo de ir un día a Granada (Cullar) a un instituto, medianito, mediano en cuanto al número de alumnos matriculados en el que están haciendo trabajos por Proyectos, Comunidades dialógicas y Trabajos y Aprendizajes por Proyectos. Dicen que eso es una locura mía. Se va el educador social y se cae todo, se queda empantanao... no se queda nada en pie (...)”*

*“(...) el tema del constructivismo. Yo tengo experiencia respecto de intentar meterme en esa vía. El año pasado hice un trabajo con un colegio y si se ha notado que este año lo han abandonado, ya que para los colegios supone mucho trabajo, es muy, pero que muy costoso, en cuanto a esfuerzo personal: intentamos continuar el proyectado en primaria (se realizaba inicialmente en educación infantil) y dijeron las profes de primaria que no, que no continuaban, e Incluso las profes de infantil llegaron a decir pero con todo el trabajo que hicimos el año pasado, con creación de proyectos, presentando los proyectos, organizándolos, preparando el programa... era un jaleo increíble y se ha dejado morir, se ha desaprovechado toda la energía y buenas vibraciones que nos llevaron a hacerlo. (...)”*

*“(...) Y ahí sí que participe yo directamente. Así que me metí de lleno en ese tema. El tema de fomentar en secundaria, no ya como comunidades de aprendizaje, eso ya sí que son locuras y fantasías del educador social que son cosas raras de este tío (...)”*

*“(...) Todo lo que sea desarrollo comunitario, empoderamiento... El director llega y me quema las manos. Saben que soy especialista en el desarrollo comunitario. Y acostado cuatro o cinco años conseguirlo. Mi perfil ahora es de casi el 90% en participación (...)”*

*“(...) trabajo con madres y padres en talleres de cocina y tal y como medio para acercarlo al centro, les ponemos la receta de las clases, sobre todo intentando generar esa cultura de participación, que se mueva el AMPA, que también lo hemos arrancando en los últimos cursos un poco con la intención esa de ... que decía Angélica al barrio, el barrio porque desde mi punto de vista hay una desconexión total de los centros con los barrios, porque por mucho que se hable de las comunidades de aprendizaje, la experiencia y la realidad es que el profesorado cumple su horario y están en el centro pero eso de irse a dar una vuelta por el barrio... (...)”*

*“(...) Vamos que hay profes que llevan 15 años trabajando en el instituto del barrio y no se han dado una vuelta por los patios, ni tampoco han entrado nunca en una casa... en fin eso es básico para mí (...)”*

#### RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)

- g. SS.SS (servicios Sociales)**
- h. Fiscalía**
- i. Menores.**
- j. ETF**
- k. Policía**

- Gran importancia de los espacios de participación social para favorecer el desarrollo personal y social de la población destinataria de las acciones.
- Cada territorio ha de contar con un análisis de la realidad para conocer las posibilidades y las necesidades en cuanto al establecimiento de redes de trabajo con objetivos conjuntos.
- Esto apunta a una necesidad de un enfoque estructural y sistemático por parte de las instituciones a la hora de diseñar las acciones, para evitar descoordinación entre los recursos disponibles.
- El trabajo en red se sostiene gracias a la voluntad de los equipos técnicos y al hecho de que pueda existir una trayectoria previa de trabajo comunitario en la zona.

*“(...) mi realidad es totalmente distinta. Sí, porque dentro de las funciones que tenía una de ellas era el absentismo, lo que pasa que desde el absentismo, si es verdad, que a mí, me ha dado pie a hacer después dos tipos de intervención, digamos más concienzuda que es el tema del asesoramiento a familias y el tema de la coordinación con otras instituciones, o séase, servicios sociales, fiscalía, servicios de atención al menor, policías locales... (...)”*

*“(...) En otro centro de primaria me centro en la convivencia básicamente. Es una población también complicada, pero la familia sin que se presta mucho al trabajo entonces su trabajo comienza con los niños, con las familias, se hacen programas de formación para niños, para padres... y en los institutos, intervención prácticamente terapéutica. Es estar con los niños conflictivos, con las familias por supuesto, y coordinar, coordinar, porque lo que sí que se da mucho es la descoordinación entre instituciones. Cada uno es un reino de taifas, servicios sociales, por un lado, por un sitio, la mesa del menor, por el otro el colegio por otro, en el ETF por otro. Nosotros tenemos que coordinar muchas instituciones aisladas (...)”*

*“(...) en mi instituto son 1.500 alumnos en una población con un índice de tráfico /consumo de drogas tremendo, pues continuamente coordinando, con tóxicos, servicios sociales, centro educativo, fiscalía de menores, y ahí es la labor policía... y en esa labor es donde se desarrolla mi tiempo (...)”*

*“(...) En Madrid son policías que van de paisano pero que tienen esa especialización en cuanto a la intervención con menores, en institutos y colegios (...)”*

*“(...) y además nos encontramos que los intereses/objetivos en teoría son los mismos, pero eso no es verdad. Lo que subyace después es que cada institución tiene en sus intereses propios. Y cada profesional va a defender su propia institución. (...)”*

*“(...) No es que estemos trabajando con menores, estamos trabajando con menores para los que yo tengo que atender y que yo me tengo que gastar un dinero con ellos, con lo cual yo estoy mirando por el dinero no por el menor. Esa realidad nos la encontramos en las mesas de coordinación. (...)”*

*“(...) Tiene muchas veces se convierte en el mesas de discusión y pelea más que de coordinación. Y eso hay que salvarlo. (...)”*

*“(...) Manejamos habilidades, como tenemos nosotros que nos han formado para ello, para ser hábiles que en reuniones donde estamos viendo que los desencuentros se están produciendo, hay que centrarse ya que hay que seguir trabajando con el niño, no con el dinero que nos vamos a gastar, vamos a*



*trabajar para el nene que es lo que nos convoca aquí. (...)”*

*“(...) Somos islas, entonces, necesitamos unirnos y estar juntos todo el mundo, hablando el mismo lenguaje, ya que cada uno hablamos un lenguaje distinto. (...)”*

*“(...) Es complicado cuando entendemos las cosas de manera distinta, se gasta mucha energía, porque además como somos una disciplina, un perfil nuevo... (...)”*

*“(...) yo fundamentalmente es que el tema de familia y la relación con otras instituciones. (...)”*

*“(...) Tener en cuenta que la poca/mucha asociaciones que pueda haber en el barrio, entidades que trabajan, ONG's este es el entramado asociativo que para que coordinen un poco y puedan tirar para adelante viene muy bien. (...)”*

*“(...) Hemos tenido experiencias muy positivas, en cuanto a una intervención integral desde la mañana hasta la tarde, las ocho de la tarde, haciendo un seguimiento con los equipos claros fijados en una reunión, entrevistas con los Padres y con todas las entidades que iban a intervenir con el menor, y fue positivo, pero sí que es cierto que este curso toda esta estructura que tenemos medianamente montada se nos ha ido al garete porque el tema de los recortes ha llegado también a la intervención del Ayuntamiento y se han cargado de un tajo la intervención socioeducativa por las tardes en los barrios, no hay nada, absolutamente nada (...)”*

*“(...) yo intervengo y coordino ETAE entonces intervenimos en absentismo en toda la zona. Yo coordina dos ETAE y es cierto, que quita mucho tiempo. Trabajo en el tema de absentismo, una de las partes. Yo en realidad, picoteo un poco de todo, pero sí que tengo la percepción de que me quita mucho tiempo en plan, a lo que se ha comentado antes: el papeleo, el mover expedientes, te citan un juicio, te mandan una carta... participamos en esa ETAE, nos coordinamos, nos sirve como plataforma. A mí, personalmente, me viene muy bien por la coordinación interinstitucional, pero sobre todo me viene bien en un barrio, en el barrio de las Palmeras, que es un barrio muy castigado, también uno de las zonas más... jodidas por así decirlo, de Córdoba y ahí es necesario porque lo iba a hacer tantos y fuera el coordinador del ETAE como si no. (...)”*

*“(...) Y si que puedo hacer algo de prevención no como Manolo. Que está más complicado (...)”*

*“(...) Ha sido un caso de los que tenía yo de los más chungos. De un trastorno disocial de un niño, que empezó como un problema de comportamiento, derivó en la familia desestructurada, no querían colaborar con los servicios sociales, entonces los servicios sociales decían que no tenían remedio que los dejáramos tranquilos que no eran recuperables. (...)”*

*“(...) Pero ¿cómo me pueden decir, que no recupere a una familia? Vamos a trabajar. Empezamos ahí a meternos, a meternos, a movilizar para que este caso de chico con este problema de conducta no se para y al final se bloqueó el caso en salud mental. (...)”*

*“(...) Claro, visto que el psicólogo salud mental no contaba con nuestras valoraciones, convocamos, nos reunimos todos y exponemos el caso y por qué se toman decisiones sin contar con nuestras aportaciones... Se había bloqueado el caso por no contar con nuestra valoración como otros profesionales más. (...)”*

*“(...) Y entonces claro, que a partir de ahí han retomado el caso y cada uno, cuando hay casos así complejos, nos reunimos cada profesional expone su visión, su valoración y claro empezamos a trabajar. Es la única forma de que funcionen las cosas, de que se salve los casos. Esta mesa con educadores es de hace muy poco, de este curso, solo lo hemos hecho nosotros, pero tengo intención de que se reúna y no se paralice, se siga trabajando, por ahí por nuestra zona, por la zona de Palma, queremos que se implante en cada oblación, a ser posible (...)”*

*“(...) se ha creado una mesa de maltrato en Puente Genil en concreto. Pueblo de 30000 mil habitantes del sur de la provincia de Córdoba. Se ha creado una mesa de maltrato y yo insisto en que me convoquen y no me convocan. Convocan a servicios sociales pero no me convocan a mí. Yo les he insistido en que me convoquen y han llamado a la coordinadora del equipo de orientación diciéndoles que soy un pesado (...)”*

*“(...) Somos los que aportamos la información y es una información que en muchos casos es necesaria que la tengan y que la tengan en el centro y al contrario, información del centro que la tengan los demás, esto es crucial para un buen funcionamiento, la coordinación entre las instituciones (...)”*

*“(…) bueno, yo una mezcla de XXX y XXX... y también depende de cada centro. Cada centro tiene unas necesidades y nosotros vamos a cubrir las necesidades de los centros. (...)”*

*“(…) Yo coordino dos equipos técnicos de absentismo de las dos localidades en las que estoy y en los dos centros de secundaria pues llevo el absentismo escolar además de la coordinación de los equipos de convivencia. Básicamente. Luego hay lo que dice Floren, nada de nada, por qué a mí no me da tiempo y luego hay mucha coordinación institucional. Yo sí que es verdad que me coordino muchísimo, sobre todo con servicios sociales, policía local, los equipos de tratamiento familiar... Vamos el pan nuestro de cada día (...)”*

*“(…) los educadores sociales y que hemos dado un punto de cohesión importante, porque te vas a encontrar un montón de acciones inconexas todas. De casos bloqueados, de casos perdidos de niños y familias que hasta que no llegan y los hemos coordinados nosotras no han empezado a funcionar ¿verdad? (...)”*

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Dentro de sus funciones, han de proporcionar formación al profesorado de los centros educativos en los que los equipos de educación social intervienen.
- Se trata de elaborar programas formativos adaptados a la realidad de cada centro, en función de las necesidades y en consonancia con los perfiles sociales con los que se trabaja, pero no parece haber una programación formal en este sentido

*“(…) somos la primera provincia de Andalucía a nivel de diplomatura (...)”*

*“(…) es que empecé en la Complutense y luego ya me vine para aquí, por cuestiones de trabajo, no podía continuar en Madrid en la Complu. y tuve que engancharme a la UNED. En esa época no había en Andalucía... (...)”*

*“(…) es que nuestra experiencia laboral venía de ese campo. Lo único es que hicimos fue darle el marco teórico a todo lo que veníamos haciendo desde hacía ya muchos años (...)”*

*“(…) mi evolución también ha ido cambiando poco a poco según las necesidades, aparición una normativa en las que a los explicitaba que a los educadores sociales se nos nombraba coordinadores de los equipos técnicos, y yo ahora mismo coordino cinco equipos técnicos, con lo cual mi realidad este año es puramente administrativa... es puramente administrativa, convocatorias de reuniones, actas de reuniones, actas de intervenciones con familias... mucho papel, mucho papel, mucho papel, poca educación social. (...)”*

*“(…) En secundaria suelo trabajar lo que es convivencia y absentismo, más o menos en paralelo y mediar con las familias para que no se produzcan estos desencuentros que se producen, entonces yo sea igual que M<sup>a</sup> Luisa, estar en todas y así evito un trabajo posterior. (...)”*

*“(…) El tema del aula de convivencia (...)”*

*“(…) Como novedad en uno de los centros que han creado un recurso nuevo que es un aula de convivencia pacífica que es un trabajo de convivencia durante todo el curso con un determinado alumnado y ha descendido en picado el tema de problemas de conducta y mejorado muchísimo el rendimiento académico (...)”*

*“(…) Las familias han valorado también mucho que en casa también he encontrado repercusión de esto. (...)”*

*“(…) En primaria básicamente es convivencia y asesor a profesora para que trabaje con estos chicos, básicamente (...)”*

*“(…) Entonces, ellos hacen las entrevistas pero luego como efecto rebote me llega eso. Me llega que en la entrevista hay un cabreo entre los padres y los profesores porque claro, el profesor cuando ya no puede convencer al padre, utiliza el argumento, el argumento... es que nos estáis actuando correctamente, es que no estáis ejerciendo de vuestras funciones como profesor. Ya viene el desencuentro y reproche por parte de uno y de otro y se acabó. Con lo cual las actividades de las entrevistas, como que no están entre sus capacidades docentes ni en sus competencias. Al parecer no los*

*forman en eso y muchas veces nos los encontramos... la única forma en la que yo puedo actuar dado el tiempo que tengo (...)*

*“(...) un aspecto colateral con el tema del absentismo. A raíz de lo que decía XXX de la charla a los alumnos... yo no se la doy a los alumnos, se la doy a los tutores, porque los tutores son saben cómo iniciar el protocolo, ni rellenar, y no por falta de capacidad sino... de interés y además nos hemos encontrado con que muchos de ellos no son competentes incluso ni para hacer una entrevista. Muchas veces de ahí me llegan problemas de mediación entre padres y profesores a la hora de “es que me ha dicho que yo soy un mal padre, y yo le he dicho que eres un mal profesor” con lo cual el desencuentro es total (...)*

## CIUDADANÍA. VALORES

### c. Educación para la ciudadanía

- Podría hablarse de deseabilidad en el tema de la transmisión de valores en la educación social: se quieren desarrollar valores desde una perspectiva orientadora para las poblaciones con las que se trabaja, para contribuir al desarrollo tanto personal como social o comunitario.
- No se habla de un programa de educación en valores, tan sólo relacionándolo con la asignatura educación para la ciudadanía (en desaparición o cambio, por lo que los valores que se pretenden trabajar pudieran estar viéndose variados. Tema comprometido...)

*“(...) pero una de las cuestiones básicas sería fomentar el espíritu crítico. Tanto en los niños como las familias. Y eso se nota la larga (pedagogía del oprimido) (...)*

*“(...) Volviendo a lo de la educación para la ciudadanía, yo creo que nosotros ya hacemos educación para la ciudadanía, eso es innegable. A mí personalmente no me gustaría para nada al dar una clase como tal a nivel teórico de educación para la ciudadanía, ni con un libro que me digan los contenidos a seguir o los temas a tratar. (...)*

*“(...) Creo que estamos bastante formados y que somos bastante conscientes de que es de educación para la ciudadanía y cómo podemos tratarla. Además que teóricamente se debería hacer vivencial para que los chavales podía comprenderla y ponerla en práctica Si tú le sacas ejemplos reales de su vida. (...)*

*“(...) Nosotras enseñamos para que no luego no tengas tengan que venir más. Te enseño como se hace la mediación para que lo aprendas y no tengas que volver a que te diga cómo se debe de hacer la mediación, no para repetirlo. (...)*

*“(...) Te enseño a que seas autónomo e independiente y no necesitas más de mí. Te enseño matemática y así puedas saber cuándo te llega el recibo de la luz lo que pone y no me tengas que venir a mí a decirme que te lo explique de nuevo los vatios que pone aquí, te enseñamos a que seas autónomo e independiente (...)*

*“(...) En ese aspecto, luchamos por eso. Lo que pasa es que seguimos con el estigma de muchísimos años de intervención, a nivel de calle y demás, en la que se nos ve como decía antes Angélica, toma al niño malo, y tú que tienes, que de verdad que yo sé que tú tienes una varita mágica, la coges, la sacas de la mochila, das al niño en la cabeza y ... y arréglalo (el maestro quiere que sea el niño o alumno como él quiere que sea) (...)*

*“(...) nosotros hemos peleado por una cuestión, nuestra experiencia profesional venía de la educación no formal. No habíamos participado nunca. Ellos -refiriéndose al resto de educadores en la mesa-, son más jóvenes, mucho más jóvenes Nosotros empezamos en los 80 con melena.(...)”*

*“(...) Nuestra experiencia era, es un marco de separación El marco teórico era diferente para nuestra experiencia era esa, de separación. (...)*

*“(...) Cuando llegamos entrar en los centros educativos, nosotros lo que planteamos precisamente era que la educación era algo General y que se abastecía y nutría mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje. Nosotros podíamos enseñar: ciudadanía, autoestima. Lo mismo que se enseñan inglés y lo mismo que se enseñan las matemáticas. (...)*

*“(...) Nosotros partimos de la base de que somos pedagogos sociales, pero pedagogos. Y que nuestro sistema y nuestra herramienta de trabajo y donde nos volcamos es el proceso de enseñanza y aprendizaje (...)”*

*“(...) es que tienen que serlo, es que tiene que serlo (...)”*

## METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

- g. Mediación**
- h. Ayuda y Acompañamiento.**
- i. Participación**
- j. Empoderamiento**
- k. Trabajo personalizado e individualizado**

- Es imprescindible diseñar y aplicar una metodología que favorezca los procesos de dinamización social y cultural, utilizando métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos. Así, se presentan diferencias en cuanto a la metodología empleada por los equipos, que priman la mediación, la ayuda y el acompañamiento, la participación y el empoderamiento de las personas participantes.
- Parece imprescindible, también, conocer y aplicar los diversos marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman las acciones del educador social.
- En esta línea, los equipos de educación social han de elaborar instrumentos para analizar y evaluar el medio social y educativo, y así adaptar su intervención al contexto donde se desarrollan, es decir, conocer las diferentes políticas sociales, educativas y culturales, y así, desde lo general, trabajar lo concreto, desde el individuo en el marco social.

*“(...) yo tengo una intervención completamente variada respecto a los otros. En uno de los centros de primaria, es en el que abundo en el desarrollo comunitario. Lo que hago es una variedad, una variedad muy marginal, no cuento con el apoyo de ninguna institución. El ayuntamiento nos tiene abandonados, ellos sienten el abandono, con lo que hay que hacer un trabajo de desarrollo bastante completo. (...)”*

*“(...) El desarrollo comunitario en que lo basas,... ¿acaso sobre todo en la relación? (...)”*

*“(...) El alumnado y las familias y luego intentando traer estructuras, compromisos a la barriada. De distintas instituciones, desde bienestar social, desde el ayuntamiento peleándonos con todos los grupos políticos e intentando que algunos se sensibilicen con la población, trabajando con la propia población, levantando la población y empoderando a la población, empoderando a la población, insisto, porque afortunadamente gente muy inteligente en este grupo, sobre todo las mujeres. Las mujeres gitanas hay muchas que se están animando a estudiar, se están animando a hacerlo por ser ejemplo para sus hijos y por levantar un poco el entorno.... Con las familias en el día a día la calle y la barriada (...)”*

*“(...) y luego tenemos una dificultad añadida a esa, y es que intervenimos en una sociedad muy estructurada a nivel horario y normativo u `pensamiento formal. Un colegio o un instituto son todo puertas, batas, todo horas todo tutorías... Y es intervención donde la realizamos, en qué momento? (...)”*

*“(...) una pregunta que hace el profesorado, por activa y por pasiva, es ¿tú de qué parte estas? Porque creo que sobreentienden que tú no estás de su parte. (...)”*

*“(...) No entienden que puedan tener una figura neutra, que sea comunicativa. Hay un conflicto y el educador social debe y puede tener una visión de un profesional sobre el conflicto que se ha dado, que te puede aconsejar. Eso no lo entienden. Entienden -los profesores y tutores- que tienes que ser su aliado, su palanca para que un niño tenga una transformación, cambie (...)”*

*“(...) Me empeño para que las familias participen en el consejo escolar, que los alumnos participen... como una asociación de alumnos y una asociación de padres? (...)”*

*“(...) A mí eso me da a entender que también puede ser generar un diálogo, creando una mediación, no*

*intentando construir estructuras, sino aprovechando las que ya hay y darlas eficiencia (...)*

*“(...) en realidad por naturaleza el educador está continuamente mediando y comunicando entre instituciones, entre grupos políticos...entre... (...)”*

*“(...) con los tutores y con las familias básicamente estamos siempre mediando. Y es un poco agotador, ya que hablamos un lenguaje distinto al profesorado y no entiende la necesidad de lo que estás comentando en beneficio del niño (...)”*

*“(...) las veces que intervenido, lo he hecho fundamentalmente para destacar el área de la participación. Esa participación, respondiendo tu pregunta, en base a qué, para qué participo, o hago participar (...)”*

*“(...) yo igual, desarrollo comunitario, trabajo mucho con familias, empoderamiento y luego poder acercar a instituciones. Hay muchas que están y se sienten muy alejadas de la población.*

*“(...) Acercar los recursos y sociabilizar un poco a todo el mundo (...)”*

*“(...) Todo lo que sea desarrollo comunitario, empoderamiento... El director llega y me quema las manos. Saben que soy especialista en el desarrollo comunitario. Y acostado cuatro o cinco años conseguirlo. Mi perfil ahora es de casi el 90% en participación (...)”*

*“(...) En secundaria suelo trabajar lo que es convivencia y absentismo, más o menos en paralelo y mediar con las familias para que no se produzcan estos desencuentros que se producen, entonces yo sea igual que M<sup>a</sup> Luisa, estar en todas y así evito un trabajo posterior. (...)”*

*“(...) El tema del aula de convivencia (...)”*

*“(...) Como novedad en uno de los centros que han creado un recurso nuevo que es un aula de convivencia pacífica que es un trabajo de convivencia durante todo el curso con un determinado alumnado y ha descendido en picado el tema de problemas de conducta y mejorado muchísimo el rendimiento académico (...)”*

*“(...) Las familias han valorado también mucho que en casa también he encontrado repercusión de esto. (...)”*

*En primaria básicamente es convivencia y asesor a profesora para que trabaje con estos chicos, básicamente (...)”*

*“(...) Tener en cuenta que la poca/mucha asociaciones que pueda haber en el barrio, entidades que trabajan, ONG´s este es el entramado asociativo que para que coordinen un poco y puedan tirar para adelante viene muy bien. (...)”*

*“(...) Hemos tenido experiencias muy positivas, en cuanto a una intervención integral desde la mañana hasta la tarde, las ocho de la tarde, haciendo un seguimiento con los equipos claros fijados en una reunión, entrevistas con los Padres y con todas las entidades que iban a intervenir con el menor, y fue positivo, pero sí que es cierto que este curso toda esta estructura que tenemos medianamente montada se nos ha ido al garete porque el tema de los recortes ha llegado también a la intervención del Ayuntamiento y se han cargado de un tajo la intervención socioeducativa por las tardes en los barrios, no hay nada, absolutamente nada (...)”*

*“(...) trabajo con madres y padres en talleres de cocina y tal y como medio para acercarlo al centro, les ponemos la receta de las clases, sobre todo intentando generar esa cultura de participación, que se mueva el AMPA, que también lo hemos arrancando en los últimos cursos un poco con la intención esa de ... que decía Angélica al barrio, el barrio porque desde mi punto de vista hay una desconexión total de los centros con los barrios, porque por mucho que se hable de las comunidades de aprendizaje, la experiencia y la realidad es que el profesorado cumple su horario y están en el centro pero eso de irse a dar una vuelta por el barrio... (...)”*

*“(...) Vamos que hay profes que llevan 15 años trabajando en el instituto del barrio y no se han dado una vuelta por los patios, ni tampoco han entrado nunca en una casa... en fin eso es básico para mí (...)”*

*“(...) un aspecto colateral con el tema del absentismo. A raíz de lo que decía XXX de la charla a los alumnos... yo no se la doy a los alumnos, se la doy a los tutores, porque los tutores son saben cómo iniciar el protocolo, ni rellenar, y no por falta de capacidad sino... de interés y además nos hemos*

*encontrado con que muchos de ellos no son competentes incluso ni para hacer una entrevista. Muchas veces de ahí me llegan problemas de mediación entre padres y profesores a la hora de “es que me ha dicho que yo soy un mal padre, y yo le he dicho que eres un mal profesor” con lo cual el desencuentro es total (...)*

*“(...) es que en primaria lo hacemos nosotros, lo de formar los mediadores y baja la conflictividad muchísimo pero a nivel del centro... los chavales son gitanos, muy temperamentales, están siempre ahí... eso ayuda muchísimo, el curso de mediación. (...)”*

*“(...) En otro colegio también, lógicamente porque no son... los agresivos realmente que dan esto, se nota, se nota muchísimo, en secundaria es otro rollo pero en primaria (...)”*

*“(...) Intervengo directamente con un grupo de chavales premiando los semanalmente tanto si no han faltado a clase como sí se han portado bien. (...)”*

*“(...) Si reúnen esos requisitos básicos pues hacemos un tipo de taller. Nos reunimos en el centro de secundaria hacemos un tipo de taller de reparación de bicicletas que pueden participar en horario escolar, si se han portado bien y han asistido a clase todos los días, participan. Y lo aprovechamos también como medio para trabajar el tema de las habilidades sociales porque hacemos un ratito de habilidades sociales, con dinámicas o de manera transversal y en el centro de primaria tenemos la suerte de tener un entorno como de campo y entonces las actividades de refuerzo de ese taller que hacemos semanalmente, es sacarlos a dar una vuelta, coger insectos... les gusta mucho el tema ese de coger bichos y se llama “taller del pilla bichos” que es como se les llama a los chavales que son así un poco malillos. (...)”*

*“(...) Por otro lado el tema de la convivencia también en el instituto en el que intervengo hemos instaurado ya desde el curso pasado, esto ya se ha presentado, el servicio de alumno ayudante. Son los mediadores y mediadoras que están poca echando una mano en ESO. (...)”*

*“(...) Unos alumnos se centran en las mediaciones, otros concretamente, otros ayudan en el nivel académico... en fin, varias historias. Y la verdad es que está funcionando muy bien y la evaluación que hacemos de ESO es que el nivel de conflictividad, ha descendido el número de partes que antes se cursaban y de ha bajado una barbaridad, ha bajado mucho (...)”*

*“(...) mi zona es tan amplia que el absentismo yo lo toco muy poco. Cuando hay un alumno que está realmente desmotivado que yo no pueden con él. ya ,e lo llevan a mí, ee los ya realizo un trabajo de motivación con el alumno y con la familia también, siempre con la familia detrás. Pero el absentismo es la prevención, motivar, recuperar niños y hacer con ellos mediación.- la mediación con los tutores para que reciban al niño, atiendan un poco sus necesidades, sus inquietudes, es verdad que se invierte, se gasta muchísimo tiempo con la mediación con los equipos directivos, con los tutores, es agotador, es agotador, porque ya están son niños que muchos están ya estigmatizados es una lucha contra el propio centro (...)”*

## **EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.**

- h. Plan de Trabajo o Programación General
- i. Memoria
- j. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa
- k. Se sienten satisfechos con su trabajo

### **CALIDAD Y EQUITAD RELACIONADA CON LA E.S. (Educación Social)**

- Desajuste entre las necesidades y las expectativas de los grupos destinatarios de las acciones de los equipos de educación social. Esto apunta a una falta de planificación razonada que dé respuesta a las características de cada población.
- Necesidad de contar con criterios, indicadores, para valorar la calidad y la equidad, contextualizados y adaptados a cada realidad en la que operan, no se puede ni generalizar ni estandarizar las intervenciones.
- Parecen apuntar a una falta de ambición en este sentido.

*“(...) lo que damos desde los centros educativos ni se corresponde a sus expectativas, ni se corresponde a sus motivaciones, ni se corresponde a sus necesidades. Y además ellos no lo quieren. Con lo cual se van de la escuela, absentismo escolar, cuando están en la escuela la lían con la convivencia, problemas de convivencia, en todos los sentidos, la familia llevarían al follón. Todo eso redundando en cuanto a que fracaso escolar (...)”*

*“(...) para mí es mi mayor frustración. De la realidad que tienen nuestros chavales, la mayoría de ellos. Que nosotros intentamos equiparar, a otra realidad más positiva pero que la que tienen en sus familias en su entorno, no les deja avanzar. Ni les deja motivarse, aunque tú les motives, su realidad es diferente. Por muy inteligente que sea, o por muchas posibilidades que tú le quieras dar las cinco horas que estés en un centro, la realidad que tienen es la que tiene idea y no van a salir. La concentración de la marginación solamente produce más marginación. También existe la competencia entre los marginados. Están entretenidos en esas luchas server enfocar eso a mejorar y realizar un cambio estructural. Ellos además de tan diferente lo que nosotros consideramos normal (...)”*

*“(...) mi área de intervención está fundamentalmente basada en eso. En el tema de la equidad y ya que en mi centro educativo por los contenidos no va a dar una competencia (...) lo que intento es que sean ciudadanos, buenas personas y que sepan encajar en la asociación la que se van incorporar. Fundamentalmente esa es mi función y de en donde yo puedo intervenir (...)”*

*“(...) mi intervención es desde otra perspectiva. Básicamente, yo lo que hago es el desarrollo del espíritu crítico (...)”*

*“(...) Vamos a darle un poco de sentido a lo social desde la perspectiva de la calidad de la equidad (...)”*

*“(...) también llevó el tema de la equidad, es la que más intenta trabajar. Y siempre generando el tema crítico de las familias que se planteen unos mínimos particulares con los que estás trabajando. Y se planten el porqué de las cosas, como llegan a esas situaciones (...)”*

*“(...) Yo en cuanto a calidad considero que aportó un poco de conexión con la realidad, que muchas veces falta los centros, por eso de que parecen burbujas encerradas en sí mismas. (...)”*

*“(...) Yo creo que sí que puedo aportar determinadas visiones que les hacen darse cuenta que la intervención que les están realizando tampoco llega a mucho más y no nos planteamos otras cuestiones como, la apertura de los centros, como que la familia debe tener más presencia ahí dentro (...)”*

### **FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

- Parece que se distinguen dos clasificaciones dentro de los profesionales de la Educación Social, en función de sus “orígenes” formativos. Hay quienes han llegado a la Educación Social a través de la experiencia laboral, siempre desde el ámbito de la educación no formal, y con el paso del tiempo y la trayectoria personal han acumulado una experiencia que les distingue del segundo “grupo” de educadores/as sociales, quienes han accedido a la profesión a través de la formación universitaria.
- Valorar incidencia de la reciente aprobación de la convalidación del título de diplomatura como grado.

*“(...) nosotros hemos peleado por una cuestión, nuestra experiencia profesional venía de la educación no formal. No habíamos participado nunca. Ellos -refiriéndose al resto de educadores en la mesa-, son más jóvenes, mucho más jóvenes. Nosotros empezamos en los 80 con melena (...)”*

*“(...) Nuestra experiencia era, es un marco de separación. El marco teórico era diferente para nuestra experiencia era esa, de separación (...)”*

*“(...) Cuando llegamos entrar en los centros educativos, nosotros lo que planteamos precisamente era que la educación era algo General y que se abastecía y nutría mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje. Nosotros podíamos enseñar: ciudadanía, autoestima. Lo mismo que se enseñan inglés y lo mismo que se enseñan las matemáticas (...)”*

*“(...) Nosotros partimos de la base de que somos pedagogos sociales, pero pedagogos. Y que nuestro sistema y nuestra herramienta de trabajo y donde nos volcamos es el proceso de enseñanza y aprendizaje (...)”*

## PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Parece haber desconocimiento por parte de los profesionales que trabajan en los centros educativos en cuanto a la labor, las tareas y responsabilidades de los equipos de educación social. Podría hablarse de falta de legitimidad? Quién tendría que legitimar? Los/as educadores/as sociales se enfrentan a entornos de trabajo con dinámicas ya establecidas de trabajo en las que, aunque siempre venga bien un recurso adicional, es difícil introducir cambios, lo que dificulta el ejercicio de las intervenciones en educación social.
- Se trata de ámbitos de intervención que no están cubiertos por otros perfiles profesionales, por lo que los/as educadores/as demandan el reconocimiento de su labor.
- Sensación de que las tareas del/la educador/a social son el “cajón desastre”, todo lo que no está procedimentado o se escapa de las funciones habituales del profesorado, empieza a formar parte de las tareas del equipo de educación social, llegando a institucionalizarse pero de manera “oficiosa”, nunca reconocida.

*“(...) cualquier cosa que requiera participación, la consideran del educación social. Eso se puede entender como lo que hablábamos antes. Sí los centros nos ubican como las personas que arreglan algo, pero que no se inserta la dinámica para la transformación del centro (...)”*

*“(...) a mí después de dos años me ha llegado una maestra decirme oye pero tú exactamente qué haces. Pero en participar sólo y exclusivamente en una comunidad educativa nos limita a un montón. Porque estamos dos días en un centro, otro día notado y así. Te coincide que hay un puente y a lo mejor estas dos semanas sin ir a un centro (...)”*

*“(...) Uno de los temores que hay por ejemplo en el proyecto de constructivismo del instituto, no, estas son cosas del educador social, que sistema de aquí nos deja el tema empantanado. Porque esa es la dinámica (...)”*

*“(...) La pena de nuestra intervención muchas veces, es que esas intervenciones que hacemos, esa línea de actuación, si desaparecemos, desaparecen con nosotros. (...)”*

*“(...) No queda nada. Aunque se echen de menos, sin embargo nadie va a asumir el testigo de lo que conlleva nuestro trabajo (...)”*

*“(...) los alumnos te demandan un montón de veces más. El mensaje no llega desde el profesorado, llega desde el alumnado. El alumnado se da cuenta y demanda esa situación. (...)”*

*“(...) yo diría que confusa y entorpece daría en el sentido de que hay que hacer mucha burocracia. Y esa es la gran queja de los centros. Nos invitan a que participemos en ese proyecto, pero eso me lleva a que tengo que redactar el proyecto. Los centros rehúyen de todos los proyectos debido al papeleo que hay que hacer. Cualquier proyecto, los centros lo evitan. (...)”*

*“(...) Y en cuanto a delimitación de vuestra implicación, también es ambigua o no es concreto hago en ese sentido sí. En cuanto a horario, funciones, áreas, actuaciones... (...)”*



*“(…) Yo tengo la sensación de pelearme en un desierto. Que yo estoy muy a gusto y disfruto mucho con mi chavales y sé que consigo mis propósitos, pero no consigo influir en la dinámica de los centros, ni que haya procesos de cambio, ni que se generen preguntas o reflexiones colectivas, ni que se avance de un poco y la transformación de esa de realidad, de abrir un poco puertas, de intentar que he las familias participen dentro... (…)”*

*“(…) Yo propongo una cosa y digo: oye voy a hacer esto, o que os parece si intentamos... y me dicen: vale hazlo. Pero nunca dicen hagámoslo (…)”*

*“(…) Nosotras enseñamos para que no luego no tengas tengan que venir más. Te enseño como se hace la mediación para que lo aprendas y no tengas que volver a que te diga cómo se debe de hacer la medicación, no para repetirlo. (…)”*

*“(…) Te enseño a que seas autónomo e independiente y no necesitas más de mí. Te enseño matemática y así puedas saber cuándo te llega el recibo de la luz lo que pone y no me tengas que venir a mí a decirme que te lo explique de nuevo los watios que pone aquí, te enseñamos a que seas autónomo e independiente (…)”*

*“(…) En ese aspecto, luchamos por eso. Lo que pasa es que seguimos con el estigma de muchísimos años de intervención, a nivel de calle y demás, en la que se nos ve como decía antes XXX, toma al niño malo, y tú que tienes, que de verdad que yo sé que tú tienes una varita mágica, la coges, la sacas de la mochila, das al niño en la cabeza y ... y arréglalo (el maestro quiere que sea el niño o alumno como él quiere que sea) (…)”*

*“(…) una pregunta que hace el profesorado, por activa y por pasiva, es ¿tú de qué parte estas? Porque creo que sobreentienden que tú no estás de su parte. (…)”*

*“(…) No entienden que puedan tener una figura neutra, que sea comunicativa. Hay un conflicto y el educador social debe y puede tener una visión de un profesional sobre el conflicto que se ha dado, que te puede aconsejar. Eso no lo entienden. Entienden -los profesores y tutores- que tienes que ser su aliado, su palanca para que un niño tenga una transformación, cambie (…)”*

## PERSPECTIVAS. FUTURO

- Desmotivación –desilusión, falta de perspectivas de futuro- de los equipos de educación social respecto a la poca importancia que su labor parece tener en la sociedad, y en el conjunto de la comunidad educativa, con una visión cortoplacista y anclada en modelos de intervención de carácter más asistencialista, elementos que no favorecen, sino que perjudican el desarrollo social de las comunidades.
- Los recortes en materia de educación determinan las perspectivas a futuro, que no son muy “halagüeñas”. Perciben una falta de puesta en valor de su profesión, asociada a una labor de educación no formal, que pudiera ser prescindible.

*“(…) Creo que hay un error que esta enquistado y que lleva así desde los 70 hasta ahora, que es el asistencialismo en los barrios que están permitiendo que el valor del esfuerzo se haya perdido por completo o y sobre todo que esta estructura y estos métodos deberían seguirnos interesando (…)”*

*“(…) No es consciente esta gente, ni tienen formación, en cuanto a la cultura participativa: cuáles son sus cauces para componer, cambiar es historia. Como que viven en una especie de paso social que no es real. La situación de paro, de delincuencia... Es brutal el fracaso escolar conduce a ello también. Pero muchas veces y no hay una política largo plazo planteado, toda la intervención que hagamos desde los centros no sirve para nada (…)”*

*“(…) es que vamos al modelo educativo y al modelo social. Hay que darse cuenta que nosotros somos parte de ese engranaje (…)”*

*“(…) yo tengo la esperanza de que esto cambie. Entonces esto sería sí nosotros estamos quejando que los de abajo están en peleas entre ellos, ahí tenemos expectativas y retos (…)”*

*“(…) Hemos tenido experiencias muy positivas, en cuanto a una intervención integral desde la mañana hasta la tarde, las ocho de la tarde, haciendo un seguimiento con los equipos claros fijados en una*

*reunión, entrevistas con los Padres y con todas las entidades que iban a intervenir con el menor, y fue positivo, pero sí que es cierto que este curso toda esta estructura que tenemos medianamente montada se nos ha ido al garete porque el tema de los recortes ha llegado también a la intervención del Ayuntamiento y se han cargado de un tajo la intervención socioeducativa por las tardes en los barrios, no hay nada, absolutamente nada (...)"*

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE (CELL=Q-FREQ)  
Report created by Super - 06/03/2015 01:34:28  
"HU: [E:\TESIS\ATLAS\CORDOBA.hpr6]"

Code-Filter: All [18]  
PD-Filter: All [1]  
Quotation-Filter: All [85]

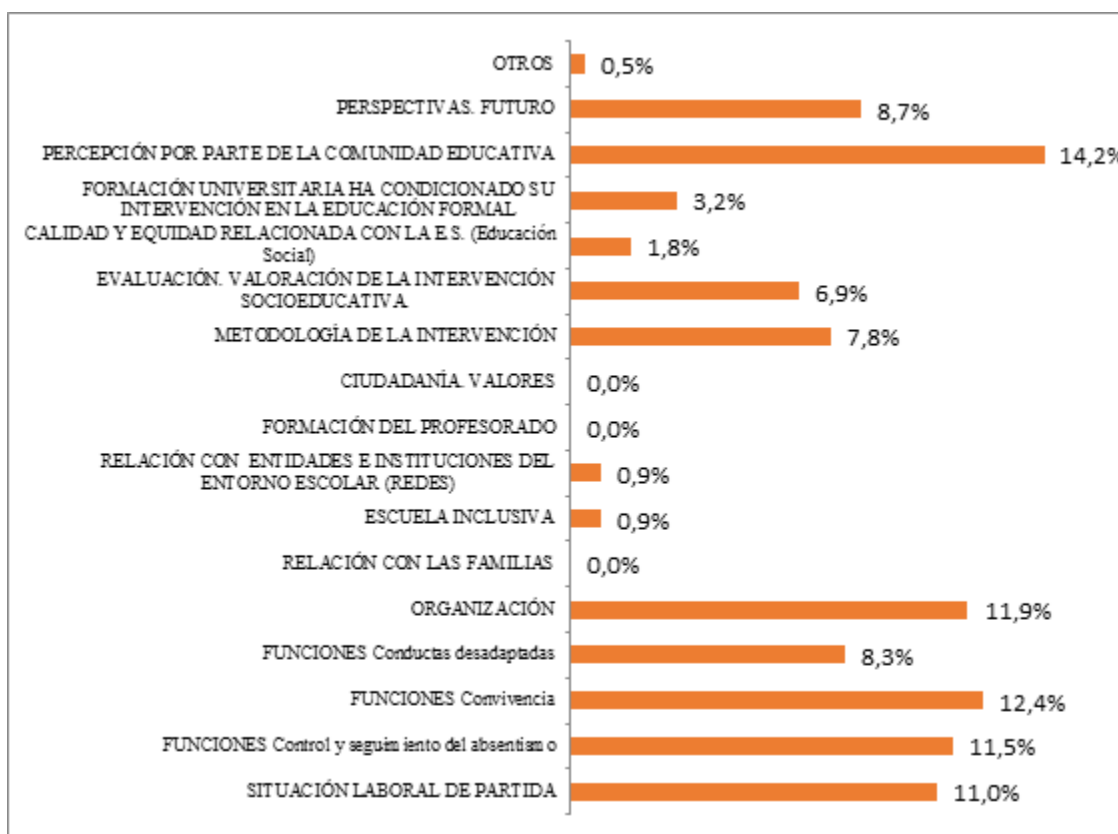
CODES	PRIMARY DOCS	
	2 Totals	
(1) SITLABORAL	5	5
(10) EVALUACIÓN	0	0
(11) CALIDAD Y EQUID	6	6
(12) FORMUNIV CONDIC	1	1
(13) PERCEPCIÓN COME	11	11
(14) PERSPECTIVAS	2	2
(2) FUNCIONES: COND	16	16
(2) FUNCIONES:ABS	27	27
(2) FUNCIONES:CONV	19	19
(3) ORGANIZACIÓN	14	14
(4) RELACIÓN CON LAS	6	6
(5) ESCUELA INCLUSIV	10	10
(6) REDES	14	14
(7) FORMACIÓN PROFES	7	7
(8) CIUDADANÍA	5	5
(9) METODOLOGÍA INTE	16	16
DESARROLLO COMUNITAR	5	5
OTROS	1	1
Totals	165	165

## A.2. Grupo Toledo. Modalidad integradora

### Resumen general

#### Frecuencia de las categorías de análisis

- Se han recogido un total de **218 citas**.
- En los discursos tiene más “peso” la **Categoría 13. Percepción por parte de la comunidad educativa**, con un 14,2% del total de las citas recogidas
- **3 de cada 10 citas** pertenecen a la **Categoría 2: Funciones**. Dentro de esta categoría, la más frecuente (12,4% del total de citas) es “convivencia”, seguida de “control y prevención del absentismo” (11,5%) y “Conductas desadaptadas” (8,3%).
- No se ha registrado nada sobre **8. Ciudadanía valores**; **7. Formación del profesorado** ni **4. Relación con las familias**. La categoría **6. Redes** apenas tiene también incidencia. Es decir, todo lo relacionado con el entorno, con la comunidad en la que se trabaja, con la interrelación de los/as educadores/as sociales con otros agentes apenas ha salido en el Grupo.



## ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

A continuación, cada categoría del análisis, presentando las líneas argumentales recogidas en los discursos, y los textos que se relacionan con cada categoría.

### SITUACIÓN LABORAL DE PARTIDA

- Llegada a los centros educativos y falta de acogida por el equipo docente, que desconoce la figura de el/la educador/a social. Sensación de “soledad” ante un equipo ya conformado y en el que cada miembro tiene una función que el resto conoce, no así en el caso de Educación Social (ES)
- Incumplimiento por parte de la Administración de nuevas convocatorias para incorporar más personal en ES
- Desigualdad entre Comunidades Autónomas. No hay un criterio único de incorporación de equipos de ES en los equipos docentes.
- Falta de documentación referida al papel que cumplen los equipos de ES dentro de los itinerarios formativos.

*“(…) ellos son los encargados, no responsables, de ese programa. Eso es que no saben que existimos. Entonces, no busques nada, porque no lo vas a encontrar. Las instrucciones no aparece, en todo caso, en el Plan de Mejora de la ESO, también se contemplaba, que es a partir de cuanto se crea el educador social. No tanto, las funciones con las que se va a dotar a los centros... sí que pone áreas las que va a trabajar como el absentismo, la convivencia, la animación sociocultural.. Alguna cosa pone. (...)*

*“(…) P- 1: eso está ligado a la ausencia de funciones y normativas*

*P-2: no, es que como no eres docente, no puedes pertenecer a ningún departamento. Por eso no están escritos. Los departamentos son docentes, entonces, partiendo de esta definición, es que no hay ninguno. Ese es el problema.*

*P- : ya, pero podrían regularlo, si les diera la gana, y eso no lo han hecho*

*P-2: sí, pero nunca te van a poner en un departamento por qué?*

*P-2: no, en un departamento independiente, sino dentro de uno que puede ser el de orientación*

*P-2: pero es que ni siquiera puedes, porque no eres docente. Y eso va a ser siempre el problema (...)*

*“(…) en el Borrador de estas instrucciones está lo que te digo, sí que ponen figuras de atención a la diversidad, serán adscritos en dentro del departamento de orientación. Ahora bien, lo tengo yo tan claro que nos identifiquen como la figuras de atención a la diversidad (...)*

*“(…) de todas formas si consultas, ten cuidado con las fuentes porque claro sigues la información de la administración o política por así decirlo y dirá que somos sesenta o setenta y pico, porque los que estamos en dos institutos cuentan como el doble a atender a dos institutos (...)*

*“(…) creo que educadores no llegan a más de 50 y es que en Albacete hay gente que está llevando hasta 3 institutos, en Guadalajara dos, como mucho son 6 (...)*

*“(…) como funcionarios no docentes, porque en otros sitios son laborales nosotros somos funcionarios no docentes, con todo lo que conlleva. (...)*

*“(…) Sí, es en un sentido interesante, y yo no quiero ser docente, no es mi objetivo en esta vida, pero sí que me gustaría estar regulada, porque efectivamente no soy una administrativa (...)*

*“(…) Que los alumnos te tienen que conocer, te llaman profe, porque aquí todos somos profes, pero sí que es una manera de que te conozcan de que sepas quién eres, y aquí lo que haces, a quién pueden dirigirse, a ti... (...)*

*“(…) y al no ser docente es también nos permite ver otro enfoque que un docente a lo mejor no hace. Porque a lo mejor el docente a la mínima de cambio le planta un parte y tú vas de otra manera desde otro enfoque y con otra responsabilidad pero queda la posibilidad de poder hacerlo así. Entonces tú piensas que no eres docente y que tienes que trabajar de otra manera (…)*

*“(…) esto tiene varias fases. Comenzó en el 2001 con una bolsa de trabajo de educadores y de trabajadores sociales a modo de interinos, que ibas cambiando. Cada 9 meses hacia el curso y te movían de la bolsa y no solía repetir de centro. Yo eso lo que me ha contado la gente (…)*

*“(…) mi hermana que es trabajadora social, estuvo como experiencias pero en Castilla la Mancha en una bolsa de interinos. (…)*

*“(…) en el curso 2005. En el 2006-2007 es cuando se empezó con funcionarios y sólo educadores sociales para entrar en una posición. Los trabajadores sociales ahí no entraban, ya sólo era el educador social. El curso 2006-2007 era únicamente el educador social. Yo entré en el 2006 como interina (…)*

*“(…) yo querría haber fisto más avances y no los he visto. Se ha estancado. Hablo a nivel administrativo, no a nivel nuestro. A nivel administrativo pensé que iba a haber más educadores contratados con el paso del tiempo íbamos a los centros y comprobábamos que no había aumento. Eso se paralizó (…)*

*“(…) bueno, y la idealización también viene porque somos funcionarios. De hecho yo algunas veces tengo que decir... no solo eso, sino que empecéis a pensar que hay otras fuentes de trabajo porque esto de momento va a estar parado por desgracia. A muchos se acaban pensando eso, que al final tú haces unas oposiciones y ya está. Y no, vas a tener que currar en las instituciones de todo tipo y no... se secó o no pero de entrada funcionario porque eso es una pequeña parte. (…)*

*“(…) aquí hay oposiciones para ser educador social yo que vengo de (Otra Comunidad Autónoma) y que no hay, y como mucho hay PTSC o que de repente ves una plaza de educador social, dices para que estudie ellos y cualquiera puede hacer mi trabajo, incluso con un bachillerato para que habré estudiado yo durante todos estos años. Entonces a lo mejor lo ven más tangible. Mi madre me decía que me presentara a una oposición (…)*

**FUNCIONES:** Son las directrices a las que se dedican en los institutos y en los colegios con ESO y Primaria.

- La multiplicidad de tareas de intervención directa (control y seguimiento del absentismo, convivencia y conductas desadaptadas), junto con las labores vinculadas al ejercicio de su profesión (coordinación con otros equipos educativos, trabajo administrativo, etc.), provoca que los/as educadores/as sociales expresen una sobrecarga funcional que va en detrimento del desarrollo de los grupos sociales con los que trabajan.
- Se pueden llegar a sentir como personal administrativo, en ocasiones, al tener que “rellenar tanto papeleo”
- Indefinición y falta de puesta en común de las funciones de los equipos de ES. Hay documentación que orienta, que trata de acotar las responsabilidades, pero no articula cómo se han de llevar a cabo, sino que se delega en los/as educadores/as el diseño y la ejecución de las actividades a desarrollar, sin que éstas estén predefinidas.
- Sensación de que los equipos de ES son responsables últimos de todo aquello que sucede en los centros educativos y que no tiene relación con la propia docencia o el desarrollo del programa educativo curricular.
- Sus funciones crean confusión para el resto del equipo docente de los centros en los que trabajan. Hay una desconexión entre el equipo de educadores/as sociales y los equipos educativos de los centros de enseñanza. Se les exige un cumplimiento de funciones, por parte del profesorado, cuando se considera que éste no está preparado para valorar el trabajo realizado, por falta de competencias.

- No se llega a identificar, ni a mencionar específicamente, las funciones relacionadas con Conductas desadaptadas, sí se menciona la dinamización sociocultural, por lo que tal vez esta categoría no funcione en este grupo
- Cada centro educativo define y decide en qué se va a trabajar desde los equipos de ES, lo que hace que, en muchas ocasiones, se les perciba (y trate) como personal que se ocupa de las actividades extraescolares, incluso de control del transporte escolar, lo cual remite a una falta de puesta en valor de las funciones desarrolladas por los equipos de ES
- Sensación de “cubrir huecos”, “chicos/as para todo”, etc.
- Se menciona expresamente el “código deontológico” aprobado en Toledo en el año 2007 basado en otros documentos.
- Falta de conocimiento normativo y regulador de sus funciones: no se conoce la procedencia ni la autoría de determinadas instrucciones y orientaciones que rigen u orientan la actividad que desarrolla el educador o la educadora social en los centros escolares.
- Existe un órgano, la Comisión de Coordinación Pedagógica, en el que se organiza y coordina todo lo relacionado con el alumnado, pero los equipos de ES no forman parte de ella formalmente, sino que cada ES “ha de ganarse” estar presente y participar en esos espacios. Esto supone una limitación a la hora de ejercer sus funciones de una manera eficaz, lo que va en detrimento del desarrollo del alumnado.
- Parece desprenderse de los discursos que el Programa de Absentismo no depende del equipo de ES

*“(…) yo no sé cómo lo veis vosotras pero yo creo que nosotros en el programa de abandono deberíamos tener un papel fundamental y que el instituto que tuviera educador debería tener ese programa (…)”*

*“(…) las Instrucciones u Órdenes no las vas a encontrar, no las vas a encontrar, a no ser que te las demos nosotros, que sí las tenemos, te las damos nosotros. Son internas. No hay nada. En absentismo salió una orden en la que si aparecíamos como responsables de este asunto (…)*

*“(…) Según el nuevo borrador, que lo van a aprobar tal cual, porque es lo que vienen haciendo últimamente, una de las funciones que el equipo directivo de los institutos no tenía era el orientador o el educador social en el caso de que los hubiera encargado del programa de gestión y control del absentismo, en este no borrador, aparece que eso es del equipo directivo (…)*

*“(…) Hombre, en el fondo, son responsables últimos de todo (…)*

*“(…) ellos son los encargados, no responsables, de ese programa. Eso es que no saben que existimos. Entonces, no busques nada, porque no lo vas a encontrar. Las instrucciones no aparece, en todo caso, en el Plan de Mejora de la ESO, también se contemplaba, que es a partir de cuanto se crea el educador social. No tanto, las funciones con las que se va a dotar a los centros... sí que pone áreas las que va a trabajar como el absentismo, la convivencia, la animación sociocultural.. Alguna cosa pone. (…)*

*“(…) en el Borrador de estas instrucciones está lo que te digo, sí que ponen figuras de atención a la diversidad, serán adscritos en dentro del departamento de orientación. Ahora bien, lo tengo yo tan claro que nos identifiquen como la figuras de atención a la diversidad (…)*

*“(…) bueno yo principalmente desarrollo las que me piden la única legislación que me piden que son las instituciones. Además, eso sí que está muy claro las instrucciones, que el educador tiene que desarrollar tres áreas, otras líneas de trabajo no líneas de trabajo como se les llama, bueno, concretamente señalan que todo tiene que ver con prevención y control de absentismo, convivencia y lo llamamos animación sociocultural, yo bueno leyendo un poco las instrucciones en atender que tiene que ver con la andina, dinamización cultural y sociocultural del centro (…)*

*“(…) en cuanto a las áreas no sé si se puede meter en ellas, porque yo sí que considero que se trabaja en algunas más, por ejemplo, en cuanto a ser el mediador como el enlace entre los recursos externos y el instituto, también hay algunas funciones que entran dentro del mismo aspecto sociocultural. No sé, es muy bien si se engloban no lo es (…)*

*“(...) esas son las tres líneas que marque las instrucciones, (Convivencia, Absentismo y Animación Sociocultural) luego lo que pase es que no está especificada porque no se trabaja en cada línea. Sí en la dinamización de los participantes en el proceso educativo y social. Lo que ellos llaman animación sociocultural desde mi punto de vista es erróneo, en el sentido que se ha entendido la animación sociocultural. Por eso te digo que la lectura que tú puedes hacer esas instrucciones en ese sentido no tiene nada que ver con la apertura del centro, dinamización... (...)*

*“(...) a nivel sociocultural de crear espacios y formas de vida que participen en el centro, también existen y entonces igual se puede confundir con esa otra parte. Pero también es una función más que yo creo que podríamos tener lo tenemos, no sé. Que también es dinamización interna de los alumnos y profesores para crear acciones que promuevan la participación e integración... igual no está dentro de ahí. Trabajo con familias también se puede meter. Que también, si se puede meter (incluir) (...)*

*“(...) también entra en el apoyo del PROA (Programa de Acompañamiento y Ayuda), al apoyo que reciben los chavales como sobre todos las tardes de estudio, programas de acompañamiento y apoyo, también nos toca hacer algunas veces la labor de coordinación porque también hay una parte que te dice que son actividades extraescolares en las que tú puedes colaborar a dinamizar, coordinar... bueno, por lo menos es una labor que a mí me ha tocado hacerla.*

*el cuidado del transporte se considera que es competencia del educador social, pero yo no lo he hecho nunca. Eso en Extremadura y además en esa comunidad Autónoma te obligan sí, es que está marcado claramente por normativa en Extremadura. Son los cuidadores del transporte de los escolares “o cuidadores de autobuses”. (...)*

*“(...) no, bolsas de abandono temprano. Son alumnos que abandonan sin titular. Entonces lo que hacemos es como rescatarlos, para encauzarlos un poco... Están coordinados con escuelas de adultos también. El año pasado también con el CPQ, con el servicio de empleo... (...)*

*“(...) en cuanto a la tutoría, sí que me parece un espacio bueno para trabajar con grupos y para trabajar de manera preventiva, porque no hay otros espacio es donde puedas trabajar también, yo creo en programas preventivos con todo el grupo y no focalizado a los alumnos que se hayan enterado del alumnos disruptivo. En general a todos los alumnos de la clase, y yo probé, es un espacio muy bueno para la tutoría, Aunque no de manera continua y de manera frecuente y que cada tutor tenga espacio y al que lo ceda, pues encantado... (...)*

*“(...) me gustaría saberlo, muchos días. Una función un poco clara, o cosas que es que están creadas control, gestión y prevención, gestión del absentismo, coordinación con servicios sociales para casos de absentismo y otros tantos casos y mediaciones... (...)*

*“(...) es que yo me paso mucho tiempo en esta sala trabajando este tema de las funciones, las funciones de los educadores. A ver, yo creo que podemos seguir en esas líneas, lo entiendo pero creo que deberíamos matizar y creo que tú estabas intentando aclararlo. Yo creo que deberíamos tener claras nuestras funciones. (...)*

*“(...) Independientemente de donde estemos trabajando y del ámbito en el que estemos dedicados, somos profesionales y deberíamos tener ya claras nuestras funciones. La dificultad está en cómo aterrizamos en los centros de menores en institutos. Yo tengo claro que mis funciones porque entre otras cosas hay un catálogo de funciones que creo que es un consenso de todo el Estado. Eso lo tengo claro y entiendo que a lo mejor de lo estamos hablando es de tareas. Eso, es como se concretan tareas en los institutos y de ahí surgen las funciones a las que nos estamos refiriendo en este punto.*

*“(...) Por ejemplo, en ese catálogo de funciones y competencias (Código deontológico, aprobado en un congreso de Toledo) cuando se habla de... funciones, efectivamente trabajar en la mediación educativa, mediación social... cuando hacemos mediación en un instituto.*  
(...)

*“(...) Vale, en este caso, por mediación con la familia, con el entorno hacemos mediación con los chicos y con los profesores, incluso de profesores entre profesores... si que me gustaría que hicieran esa matización de bueno... Estamos hablando de funciones, o estamos hablando de funciones o de tareas porque para mí es diferente. (...)*

*“(...) Yo, mis funciones las tengo claras, me vaya a trabajar a un centro de menores, o mañana tengo que tener que ponerme a trabajar en un centro de ancianos, ahora la dificultad de ésta en qué con esas instrucciones que tenemos... como lo concretamos en tareas y como lo adaptamos a las funciones. (...)*

*“(...) Otra función, es la generación de contextos sociales educativos y tal... También está en nuestro catálogo. Como generamos contextos, como generamos espacios educativos, como generamos recursos en el instituto. Bueno, pues esos espacios que hablamos como cuando montamos un grupo de tareas, como hacemos cine en el recreo, eso, eso es generar contextos en el instituto. Esas funciones las tengo muy claras (...)*

*“(...) claro pero a lo mejor el matiz está en eso en definir las funciones. Una competencia, una tarea, porque para mí lo que tú llamas tarea era más funciones pero... que entienda la definición que tú estás dando. Es una cuestión de tecnicismos, de vocabulario, de término más específicos y que se refieren a nuestro modo de definir lo que hacemos como educadores (...)*

*“(...) Entonces cada centro establece objetivos que es lo que quieren trabajar. Se establecen códigos de coordinación entre tutores de sexto y de primero de la ESO, jefes de departamentos para unificar criterios, de contenidos, de evaluación, metodologías...hacer las visitas a los institutos... bueno, pues es un poco el programa de éxito, una de las cosas que engloba ese junto con el PROA que está dentro del PROGRAMA DE ÉXITO apoyo escolar. Hay una parte de actividades extraescolar (...)*

## ORGANIZACIÓN

- a. Los educadores atienden a varios institutos y colegios**
- b. Integrados en el departamento de orientación**
- c. “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto**
- d. Los educadores (algunos) dependen del director del colegio.**

- Las funciones de los equipos están reguladas en cada CCAA, estableciendo la estructura y las funciones de la orientación educativa, por lo que existen diferencias territoriales en este ámbito en cada zona, pero además se distinguen diferencias entre los equipos de trabajo, no están unificados.
- Cada centro educativo desarrolla su propia organización interna, por lo que no hay una unidad en este sentido.
- Los espacios más comúnmente usados para el desarrollo de las funciones están relacionados con el tiempo libre del alumnado
- No existe un modelo organizativo que se replique en los centros educativos, a modo de “manual” o guía orientativa metodológica y de coordinación
- Falta de un “plan” o programa a desarrollar, se improvisa.
- Hay una demanda implícita en cuanto a atribución de mayores competencias para los equipos de ES
- Es imprescindible el trabajo en equipo.

*“(...) nosotros tenemos el de éxito. Nos coordinamos con los colegios. Nosotros nos ponemos en contacto con los tutores y profesores de sexto de Educación Primaria para que no sea tan brusco el salto, la salida entre pri y secundaria. Entonces, los últimos meses de sexto, nos coordinamos para que sean muy parecidas las líneas, de la escuela de primaria desarrollamos acciones, intenta que sea muy parecida a la línea y eso se consigue con coordinación. Aparte coordinamos también orientadoras, educadoras y los profesores y técnicos de servicios a la comunidad que están en los colegios de Castilla-La Mancha. (...)*

*“(...) en el mío hasta ese mismo programa también. En el fondo es hacer un proyecto entre los colegios adscritos a ese instituto con los colegios de la zona como un proyecto común en el que se trabaja para que la ruptura de pri a secundaria con el cambio tan brusco a secundaria non sean tan bestia huella tanto cambio. (...)*

*“(...) Entonces cada centro establece objetivos que es lo que quieren trabajar. Se establecen códigos de coordinación entre tutores de sexto y de primero de la ESO, jefes de departamentos para unificar criterios, de contenidos, de evaluación, metodologías...hacer las visitas a los institutos... bueno, pues es*



*un poco el programa de éxito, una de las cosas que engloba ese junto con el PROA que está dentro del PROGRAMA DE ÉXITO apoyo escolar. Hay una parte de actividades extraescolar (...)*

*“(...) hay muchísimos espacios donde te pueden conocer, en actividades extraescolares. En mi instituto hay un grupo de teatro donde chicos, profesores, es un espacio donde conoces... en las excursiones, en el aula de convivencia que normalmente solemos estar (...)*

*“(...) cada centro tiene sus particularidades. Pero bueno, hay situaciones estacionales en los que se estás puedes conocer individualmente a los chico. El que tú misma... yo llamo a chicos a veces, es decir: yo también les llamo, a veces, ...en tutorías individualizadas o llámalo entrevista o como quieras. Hay muchos formatos e incluso a institutos donde pasamos lista, digamos, ... aunque no seamos los únicos porque los profesores tienen que poner sus faltas y tal pero bueno, a veces como medida de control se pasa. Los chicos te identifican saben que tú no eres una profe, entonces es que hay muchos espacios en los que se puede conocer, para conocer a los chicos (...)*

*“(...) no hay que ocupar ese espacio completamente, porque son sus espacio también, por eso creo que por un la do, tenemos ese privilegio de poder circular por el instituto de una manera que el resto de profesores no tienen. Y eso nos da una perspectiva del centro, para mí genial (...)*

*y al no ser docente es también nos permite ver otro enfoque que un docente a lo mejor no hace. Porque a lo mejor el docente a la mínima de cambio le planta un parte y tú vas de otra manera desde otro enfoque y con otra responsabilidad pero queda la posibilidad de poder hacerlo así. Entonces tú piensas que no eres docente y que tienes que trabajar de otra manera (...)*

*“(...) en cuanto a la tutoría, sí que me parece un espacio bueno para trabajar con grupos y para trabajar de manera preventiva, porque no hay otros espacio es donde puedas trabajar también, yo creo en programas preventivas con todo el grupo y no focalizado a los alumnos que se hayan enterado del alumnos disruptivo. En general a todos los alumnos de la clase, y yo probé, es un espacio muy bueno para la tutoría, Aunque no de manera continua y de manera frecuente y que cada tutor tenga espacio y al que lo ceda, pues encantado... (...)*

*“(...) yo creo que hago lo que creo en primer lugar por razones personales y luego porque me lo manda el equipo directivo. (...)*

*“(...) Es un trabajo de equipo, en todos los sentidos y del de educador también. Ese diagnóstico de necesidades nos puede venir cualquier miembro de la comunidad educativa. Es un poco lo que aportamos de todos (...)*

*“(...) y a lo mejor un trimestre estás priorizando en una cosa por lo que sea y al siguiente estás centrada en otra (...)*

*surgen determinados problemas que son muy importantes y haces laguna actividad, por ejemplo, en el tema del bullying surge, algún problema y organizas alguna actividad de prevención.*

*algunas veces esa actividad no está muy planificada. (...)*

*“(...) Muchas veces ya tengo la sensación de que vamos trabajando sobre la marcha. aunque a tu te la planifiques al principio de curso, al principio y tú que hagas una estructura, un programa o algo, luego la realidad es otra. (...)*

*“(...) Aunque conozcas el centro y conozcas a los alumnos, es lo que dice Esther, surge algo y que tienes centrar ahí. (...)*

*“(...) Yo por ejemplo sí que echo en falta que me gustaría hacer más prevención en todos los ámbitos. Y no puedes, porque yo a veces tengo la sensación de que voy un poco de apagafuegos, que voy por los pasillos como pollos sin cabeza, que ha surgido algo...*

*“(...) Si nos dedicáramos más a la prevención nuestro trabajo sería más efectivo, tendría más peso y nos ahorraríamos muchos problemas (...)*

*“(...) yo creo que hay jugamos un papel muy importante. Como lo gestionamos nosotros, sino por el tema de asesoramiento. Esto te lo ganas., es lo que decíamos antes. (...)*

*“(...) Tú llegas a los centros y te ven como otra persona que no va a dar clase. Y ahí es donde juegas tu papel, donde poco a poco, vas haciéndote un lugar en que me dejes ocupar, el que tengo que ocupar. Y en el tema de asesoramiento, yo creo que también lo demandan cuando tú les puedes dar respuesta.*

*Aunque no sea una respuesta inmediata y esa es una parte muy interesante y a mí me parece que interesa mucho y también lo intentó trabajar para que se demande y no sea “hazlo tú” sino vamos a “hacerlo juntos” (...)*

*“(...) eso nos gustaría saber a nosotros, porque no estamos con todos los derechos integrados en el claustro, (...)*

*“(...) Por qué no formamos parte del claustro de profesores?. En las instrucciones pone que formamos parte de él, con voz, pero sin voto. Podemos asistir a los claustros. Yo de hecho, asisto porque creo que es una cosa muy importante en la vida del centro. Voto pero eso no lo tenemos. (...)*

*“(...) eso es si, estar en la CCP, si quieres, sabes que formas parte del centro, o también depende, pero si no quieres, no apareces (...)*

*“(...) yo por ejemplo, a mí ni me lo han planteado, como se supone que están dentro del departamento de orientación, el orientador te comunica luego dentro del departamento de orientación pero casi como invitación... (...)*

*“(...) es que ahí estamos hablando de una cosa muy compleja. Es que la ley no contempla todo aquel que no sea docente y esté integrado naturalmente en un departamento. Porque eso departamentos pedagógicos, docentes... (...)*

*“(...) si pero aquí estamos en la utopía y como utopía estaría bien. Y nos está solo una persona.*

*Y que pudiesen integrar parte de los tutores... de otras personas, otras figuras y no solamente el educador. Bueno, si se pudiese considerar como reto. (...)*

*“(...) yo creo que nos deberíamos plantearnos no sé de qué manera, a lo mejor un trabajo más entre nosotros que decir que guste a la administración o no, nosotros nos vamos a reunir una vez al mes para tratar casos en conjunto. Es decir, yo tengo este caso, con estas características y estoy perdida, cómo lo haríais vosotros, cómo lo hacemos... Grupo de trabajo, de compartir. (...)*

*“(...) si pero cuando hemos salido de la universidad, dónde están esos espacios y por qué no somos capaces de generarlo. En eso por ejemplo Cataluña nos lleva años luz en tener grupos que forman los propios educadores sociales de investigación, de trabajo. Estamos todavía a lo que los otros nos digan. Nosotros ya podemos investigar perfectamente. (...)*

## ESCUELA INCLUSIVA

- a. Minorías étnicas: gitanos**
- b. Inmigrantes,**
- c. Desarrollo Comunitario**
- d. Grupos de cooperación**
- e. Comunidades de Aprendizaje**
- f. Tertulias y Aprendizaje Dialógico**

- Sólo se habla de diversidad en cuanto a la procedencia del alumnado

*“(...) yo tengo 56 nacionalidades. Un porcentaje muy alto, posiblemente un 33% del alumnado. Lo tengo muy alto(...)”*

*“(...) yo no lo sé. Ha cambiado mucho la situación, pero si, en XXX (Centro Educativo) yo tengo pero pocos. (...)”*

*“(...) yo sí, matriculados y bastantes son lo que ellos van. Hay un par de asentamientos. La mayoría no va, sobre todo las chicas, no van. A partir de determinada edad, no. Los chicos que quieren van y lo que no quieren no van. (...)”*

## RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)

- a. **SS.SS (servicios Sociales)**
  - b. **Fiscalía**
  - c. **Menores.**
  - d. **ETF**
  - e. **Policía**
- Importancia de la coordinación entre recursos para favorecer el desarrollo personal y social de los menores, e importancia de los/as ES como agentes canalizadores de esta coordinación.

*“(...) en cuanto a las áreas no sé si se puede meter en ellas, porque yo sí que considero que se trabaja en algunas más, por ejemplo, en cuanto a ser el mediador como el enlace entre los recursos externos y el instituto, también hay algunas funciones que entran dentro del mismo aspecto sociocultural. No sé muy bien si se engloban (...)”*

*“(...) yo tengo un alumno que ha llegado ahora a la conclusión de que si es absentista le voy a mandar a los servicios sociales a su casa. Y entonces ha descubierto que se las lía muy gorda y le expulsan y ya como está expulsado ya no van los servicios sociales porque no tiene que ir al instituto. Es a lo que se dedica. Luego iba, este mismo alumno, pidiendo partes de forma descarada a los profesores. (...)”*

*“(...) ahí es donde yo juego un papel importante, nuestro papel de asesoramiento para analizar la situación, así que es que esto realmente se hace así porque queréis echarle un el fondo es más cómodo con lo típico que hay que mirar por el bien común y del centro valen pare que sepa es que estás lo que está pasando, está jugando con vosotros y está ganando (...)”*

*“(...) nosotros tenemos el de éxito. Nos coordinamos con los colegios. Nosotros nos ponemos en contacto con los tutores y profesores de sexto de Educación Pri para que no sea tan brusco el salto, la salida entre pri y secundaria. Entonces, los últimos meses de sexto, nos coordinamos para que sean muy parecidas las líneas, de la escuela de pri desarrollamos acciones, intenta que sea muy parecida a la línea y eso se consigue con coordinación. Aparte coordinamos también orientadoras, educadoras y los profesores y técnicos de servicios a la comunidad que están en los colegios de Castilla-La Mancha. (...)”*

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### CIUDADANÍA. VALORES

### METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

- a. **Mediación**
  - b. **Ayuda y Acompañamiento.**
  - c. **Participación**
  - d. **Empoderamiento**
  - e. **Trabajo personalizado e individualizado**
- Es imprescindible diseñar y aplicar una metodología que favorezca los procesos de dinamización social y cultural, utilizando métodos, estrategias y técnicas de análisis de contextos socioeducativos.
  - Cada centro educativo decide sobre la metodología a emplear
  - Tutorías como herramienta fundamental de trabajo en los equipos de ES
  - Espacios de socialización y tiempo libre como momentos básicos de trabajo
  - Mayor flexibilidad que los equipos docentes
  - Se consideran un buen apoyo para los equipos docentes, que a veces éstos no aprovechan
  - Trabajo por competencias

*“(...) en el mío hasta ese mismo programa también. En el fondo es hacer un proyecto entre los colegios adscritos a ese instituto con los colegios de la zona como un proyecto común en el que se trabaja para que la ruptura de pri a secundaria con el cambio tan brusco a secundaria no sean tan bestia huella tanto cambio. (...)”*

*“(...) Entonces cada centro establece objetivos que es lo que quieren trabajar. Se establecen códigos de coordinación entre tutores de sexto y de primero de la ESO, jefes de departamentos para unificar criterios, de contenidos, de evaluación, metodologías... hacer las visitas a los institutos... bueno, pues es un poco el programa de éxito, una de las cosas que engloba ese junto con el PROA que está dentro del PROGRAMA DE ÉXITO apoyo escolar. Hay una parte de actividades extraescolar (...)”*

*“(...) está dentro de todos los programas. En el de interculturalidad, nosotros también tenemos un programa llamado programa de interculturalidad (...)”*

*“(...) yo intento controlar un poco las tutorías de primero hacer alguna actividad con darles una charla de internet o de drogas, de estas cosas que les interesan y en el otro centro en el que yo estuve trabajando anteriormente en XXX ahí en colaboración con el departamento de biología, quedó ya establecido que como tercero será la parte de genitalidad de reproducción y todo eso, que eso lo hacía yo. Dándoles una charla mucho más participativa y mucho más dinámica, aunque luego esos en los que se le preguntarán el examen, eso lo hacía yo. Educación afectivo-sexual. Y era una manera de que te conocieran, de estar,... este año ya he tenido dos cursos el XXX y ha habido cambio de equipo directivo. Sí que les pareció bien esta propuesta que lo que yo les hice y también lo he hecho y sobre todo eso, primero y segundo entrada, yo diría charlas pero no son charlas exactamente hablo un poco de temas que ellos les interesan. Es un tema que también ayuda a las tutorías. También debía de entrar en las instrucciones (...)”*

*“(...) si pero no sé (refiriéndose a XXX) en que cantidad de alumnos tú te manejas. Yo tengo 6 primeros, 6 segundo, 7 Terceros, entonces es complicado y como hagas una actividad a un profesor se la tienes que hacer a todos porque si no el resto se enfada (...)”*

*“(...) hay muchísimos espacios donde te pueden conocer, en actividades extraescolares. En mi instituto hay un grupo de teatro donde chicos, profesores, es un espacio donde conoces... en las excursiones, en el aula de convivencia que normalmente solemos estar (...)”*

*“(...) bueno, cada centro tiene sus particularidades. Pero bueno, hay situaciones estacionales en los que se estás puedes conocer individualmente a los chicos. El que tú misma... yo llamo a chicos a veces, es decir: yo también les llamo, a veces, en tutorías individualizadas o llámalo entrevista o como quieras. Hay muchos formatos e incluso a institutos donde pasamos lista, digamos, aunque no seamos los únicos porque los profesores tienen que poner sus faltas y tal pero bueno, a veces como medida de control se pasa. Los chicos te identifican saben que tú no eres una profe, entonces es que hay muchos espacios en los que se puede conocer, para conocer a los chicos (...)”*

*“(...) no hay que ocupar ese espacio completamente, porque son sus espacio también, por eso creo que por un lado, tenemos ese privilegio de poder circular por el instituto de una manera que el resto de profesores no tienen. Y eso nos da una perspectiva del centro, para mí genial (...)”*

*“(...) y al no ser docente es también nos permite ver otro enfoque que un docente a lo mejor no hace. Porque a lo mejor el docente a la mínima de cambio le planta un parte y tú vas de otra manera desde otro enfoque y con otra responsabilidad pero queda la posibilidad de poder hacerlo así. Entonces tú piensas que no eres docente y que tienes que trabajar de otra manera (...)”*

*“(...) en cuanto a la tutoría, sí que me parece un espacio bueno para trabajar con grupos y para trabajar de manera preventiva, porque no hay otro espacio es donde puedas trabajar también, yo creo en programas preventivos con todo el grupo y no focalizado a los alumnos que se hayan enterado del alumnos disruptivo. En general a todos los alumnos de la clase, y yo probé, es un espacio muy bueno para la tutoría, Aunque no de manera continua y de manera frecuente y que cada tutor tenga espacio y al que lo ceda, pues encantado (...)”*

*“(...) es que yo me paso mucho tiempo en esta sala trabajando este tema de las funciones, las funciones de los educadores. A ver, yo creo que podemos seguir en esas líneas, lo entiendo pero creo que deberíamos matizar y creo que tú estabas intentando aclararlo. Yo creo que deberíamos tener claras nuestras funciones. Independientemente de donde estemos trabajando, del ámbito en el que estemos dedicados. Somos profesionales y deberíamos tener ya claras nuestras funciones. La dificultad está en*

*cómo aterrizamos en los centros de menores en institutos. Yo tengo claro que mis funciones porque entre otras cosas hay un catálogo de funciones que creo que es un consenso de todo el estado. Eso lo tengo claro y entiendo que a lo mejor de lo estamos hablando es de tareas. Eso, es como se concretan tareas en los institutos. (...)”*

*“(...) por eso las funciones de un educador social en un entorno educativo pues las mismas que en cualquier ámbito sólo que aplicadas al instituto o al centro educativo, que son a lo mejor más concretas(...)”*

*“(...) pero es que hay muchos modos de enseñar y quizás otras cosas que enseñar (...)”*

*“(...) bueno, con el encargo que yo tengo, para lo del código de funciones y tareas deontológico como traduzco eso a tareas de transmisión, contenido, cuando entramos en las tutorías de lo que hacemos también es estamos entrando en la transmisión directa y eso es una función específicamente el de los institutos que de esta maneras o de una de las maneras. (...)”*

*“(...) yo creo que, ahí sí, está claro hay un debate interesante en el que dijéramos oye porque no cogemos las funciones, que ya están, y decir bueno, éstas de la profesión y luego del instituto, completamos, concretamos de esta manera y llamo lo hacen esto de tareas o incluso hubo competencias y que para poder hacer eso que también están. Y eso es lo que creo que nos puede dar identidad a los educadores sociales. (...)”*

*“(...) ahí es donde yo juego un papel importante, nuestro papel de asesoramiento para analizar la situación, así que es que esto realmente se hace así porque queréis echarle un el fondo es más cómodo con lo típico que hay que mirar por el bien común y del centro valen pare que sepa es que estás lo que está pasando, está jugando con vosotros y está ganando(...)”*

*“(...) es difícil tratar a un alumno en una clase tan amplia pero también es verdad que nos intentamos eso nuevas metodologías, que a lo mejor podremos trabajar las metodologías de asesorar en ese asunto(...)”*

*“(...) nos están relevando mucho de las competencias. Yo creo que nosotros siempre hemos trabajado por competencias, qué tampoco son muchas dificultades lo baso en la competencias. Les cuesta mucho cambiar...(...)”*

## **EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

- a. Plan de Trabajo o Programación General**
- b. Memoria**
- c. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa**
- d. Se sienten satisfechos con su trabajo**

- Falta de criterios unificados, sistematización del trabajo, dentro de la especificidad de cada contexto educativo
- Satisfacción personal por el trabajo desarrollado, sensación de utilidad social
- Falta de herramientas y conocimientos relacionados con la evaluación y el seguimiento de programas de intervención social
- Falta de espacios para la planificación, el seguimiento y la evaluación
- Plan de Orientación de zona como herramienta específica
- Falta de puesta en valor del trabajo de los/as ES
- Demandas referidas a interés y seguimiento por parte de la Administración
- Evaluación informal por parte de los equipos docentes de la labor desarrollada

*“(…) Y eso obligaría también a que cuando se diseñan planes y programas para inclusión de educadores en el espacio interestelar haya sistematización de la profesión y de las funciones que debe desarrollar... eso todavía está como está (…)”*

*“(…) también yo creo que a mí me ha pasado también desde primero que cuando entras a trabajar que ves una bola de... al principio tienes mucho espacio, mucho tiempo. Yo cuando llegué este año tenía mucho espacio, mucho tiempo, pero cuando te empiezas a meter en materia, acabas saturado de tanto trabajo que no tienes ni tiempo, ni para planificar o para hacerle un programa u otro. Porque además las urgencias del día a día, lo que te van exigiendo el verte ahora con un chico ahora con la familia, al final no tienes ni tiempo, ni forma de pararte un poco para reflexionar y escribir y tenemos la culpa también nosotros mismos yo creo. Muchas veces cuando alguien entra en prácticas y todavía esté estudiando su carrera que dicen pues es que en la carrera hay que planificar evaluar pero luego cuando vas de prácticas con alguien no lo ves, no se hace... o no se hace realmente o sea, que una manera tan rápida y tanto sentido común de poco planificado y pocos sistematizado que a lo mejor puede ser algo que perjudique(…)”*

*“(…) La contribución tiene que empezar por nosotros mismos(…)”*

*“(…) es que depende de qué espacio, porque hay espacios donde están muy sistematizados. Con espacios me refiero donde hay ciertas instituciones donde está... en cierto modo porque la propia administración te lo reclama. Nos sé si te refieres a que esté sistematizado en el sentido de vamos a unificar, que a mí me pone nerviosísima, los modelos, los informes... no sé si será en esa línea. Porque eso, está bien en algunas cosas y para tener criterios unificados, pero también puede ser muy peligroso, porque acabas uniformado y aplicando un modelo que no te sirve. Entonces somos menos sus ejecutores, donde están esa parte de reflexionar, que para cualquier profesión social es eso es común para que tú entiendas ese instrumento. A mí no me parece mal que tengamos un documento común de informe socioeducativo, de derivación a no sé dónde estás dando peso., porque le llega la delegación un mismo informe que va a ser tuyo, mío, suyo... va a ser el mismo. (…)”*

*“(…) Mira, esta persona lo que miran es la forma, porque si es la misma dan una imagen de profesionalidad, pero si te dedicas a poner círculos, marcar cruces, efectivamente es horroroso. (…)”*

*“(…) es a lo que me refiero hasta qué punto no sé medirlo. Si se hace algo así o que parta de los propios educadores sociales que tipo de informe hay que realizar, qué es lo que tengo que reflejar. Te digo, informe como memoria o proyecto. (…)”*

*“(…) al ser educadores sociales tendremos que unificar, pero que cada uno lo adapte a sus contextos, ver si le sirve o no le sirve, modificar en cualquier momento que se necesite...(…)”*

*pero luego, aparte de lo que tú dices, no es que no nos dé tiempo a planificar. Una cosa es que no lo formalices, por así decirlo, pero que no quiere decir que no lo hagas sí que preparas ciertas líneas de actuación y por dónde tienen que ir...(…)”*

*“(…) Yo creo que a lo que hay que tender es a fortalecer eso con la práctica. porque nos favorece un montón de cara a los demás...(…)”*

*“(…) una buena práctica que nos está haciendo ahora es lo de las reuniones de POZ que existían hasta ahora que son el Plan de Orientación de Zona, los educadores también entraban de estas reuniones de POZ. Son reuniones de coordinación principalmente para trabajar algún aspecto... y este año no se han hecho y no sé si a partir de ahora se hará alguna vez (…)”*

*“(…) yo casi que echo de menos esas reuniones de educadores sociales a nivel provincial qué hace tanto tiempo que no se hacen pero caso que me servía bastante para que los POZ. (…)”*

*“(…) pero la cuestión es que cuando la administración no nos brinda ese espacio, nosotros mismos no lo podemos crear. Este espacio debería ser impulsor y dinamizador de este tipo de cosas. A veces tenemos herramientas y recursos pero no los usamos. El tema de formación, o de grupos de discusión, lo abandonamos (…)”*

*“(…) yo creo que nos deberíamos plantearnos no sé de qué manera, a lo mejor un trabajo más entre nosotros que decir que guste a la administración o no, nosotros nos vamos a reunir una vez al mes para tratar casos en conjunto. Es decir, yo tengo este caso, con estas características y estoy perdida, “(…) cómo lo haríais vosotros, cómo lo hacemos... Grupo de trabajo, de compartir. (…)”*

*“(...) si pero cuando hemos salido de la universidad, dónde están esos espacios y por qué no somos capaces de generarlo. En eso por ejemplo Cataluña nos lleva años luz en tener grupos que forman los propios educadores sociales de investigación, de trabajo. Estamos todavía a lo que los otros nos digan. Nosotros ya podemos investigar perfectamente. (...)”*

*“(...) pero es que nos falta creérselo. Nosotros mismos echamos mierda sobre nuestra propia profesión, nos cuesta ponernos de acuerdo en muchas cosas. Y como decías tú que Gema iba a acabar con la propia profesión yo muchas veces tengo esa sensación. Nosotros tiramos muchas veces nuestro trabajo por la borda y no nos ayudamos, todo lo contrario. Nos descalificamos. (...)”*

*“(...) Ha cambiado la forma de demandar. Es lo que yo decía antes, creo que hemos pasado de ser una urgencia, ostras, que hago con este niño que está aquí y que nos va a clase y parece que no hace nada, pues lo mando a este, y ha cambiado la demanda por nuestro trabajo. Yo creo que nosotros de alguna manera hemos empezado a disponer el terreno donde nosotros nos movemos y entendiendo que siempre va a ser en equipo. Yo este trabajo contigo, no para ti. (...)”*

*“(...) En general hay mucho reconocimiento y yo eso también lo he oído que solicita que por favor...(...)”*

*“(...) es verdad, los tutores, los profesores cuando te ven por el centro muchos te dicen joder, es que la labor que hacéis es muy buena tendría que haber más gente en todos los sitios, tendría que haberlo... si que aprecian la labor en abstracto que se hace la reconocimiento y además te suben el ánimo. (...)”*

*“(...) además también tienen identificada ciertas tareas que tú desarrollas y sí que te dicen pues mira, es que he detectado tal cosa por qué tú no... y entonces creces pues eso sí que es mío y ahí puede intervenir. (...)”*

*“(...) además también cada vez tienes más demandas, eso también se nota. Porque antes a lo mejor también tendrías menos demandas de los profes (...)”*

*“(...) para mí lo que es la administración me ha decepcionado. que se nos iba a regularizar un poco más y nos tienen de ahí ,olvidados. Cómo dice están las cosas mejor y los vamos a dar mucha guerra. Pero es una pena. Ni se sabe lo que somos y lo que hacemos. (...)”*

*“(...) la cuestión es que para que eso llegue... sería uno de los medios, pero para mí no es el único, yo creo que hay que, y más... pero para eso quieren deberían querer saber esto que estamos haciendo quiere que hacemos qué intereses concretos, podemos decir, que queremos que nos defienda con los problemas de los colegios... a veces sinceramente igual que el de los sindicatos yo voy allí a defender sin dialogar con la gente que al final está ahí que intereses está defendiendo? Porque muchas veces han defendido intereses que han ido contra mí y contra la propia profesión. Entonces para eso mejor que no me defiendas (...)”*

## **CALIDAD Y EQUITAD RELACIONADA CON LA E.S. (Educación Social)**

- Los/as destinatarios/as de su intervención es todo el conjunto social, no sólo la población a la que se atiende directamente
- Amplitud de destinatarios/as de las acciones

*Se confunde muchas veces la educación con lo problemático y creo que efectivamente trabajamos con lo social en sentido neto? ¿? ¿ a todo aquello que no puede terminar de integrarse.*

*A pero esto no quiere decir únicamente tengamos que trabajar con los problemático. Nuestras acciones se dirigen a toda la población, como derecho de educación social como un derecho.*

*En el mismo momento que sea un derecho para mí y es nada contribuye a la igualdad y a la justicia social, en todos los aspectos. Lo estamos haciendo de laguna manera, porque se están dirigiendo a toda la población, contribuimos a la justicia social básicamente, entonces ahí su justicia social, equidad y calidad.*

*El hecho quizá de que a lo mejor en que la escuela sea un sistema cerrado por la propia construcción y el propio concepto de escuela, hacen que nosotros tengamos esa perspectiva quizá más amplia y de*

*entender la educación no como la educación de estrictamente sea la escuela, sino que la educación es mucho más amplia y entonces yo creo que eso contribuye a la calidad e incluso que haya figuras de este tipo y que se tenga que repensar la propia función del este sistema educativo. Que a lo mejor tenemos que hacer algo más*

*eso es a la de socializar o enseñar. Que la gente aprenda a vivir en una sociedad que tipo de sociedad sí, porque normalmente el alumno no tiene ningún interés, o cuando tú conoces una problemática familiares y alumnos y tú lo comentas al equipo docente y además contando lo mínimo que tienes que tener mucho cuidado.*

*No, no sí es que no, este justificando lo que hago o dejado de hacer, lo que te estoy diciendo es que contando su realidad sea la quieres venir, quieres intervenir junto con ella, dice, sino Claro que no debo hacer los deberes sí no tiene una mesa en su casa...*

*: a la calidad y a la equidad, creo que podemos intervenir desde ese enfoque, que ellos, los profesores, a lo mejor no tienen muchas veces en cuenta, ni se han fijado en esta situación, este contexto, en la que vive este chico esperes nivel académico y cultural alto y le tratemos como uno más, esto no marcha.*

*Ese enfoque nos aporta mucho a la calidad ni el de equidad, sobre todo claro, pero la calidad...*

*la calidad yo creo también en el sentido de poder incluir otros contenidos más relacionados con la cultura a nivel general y tan que no son estrictamente los contenidos curriculares*

## **FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

- Parece que se distinguen dos clasificaciones dentro de los profesionales de la Educación Social, en función de sus “orígenes” formativos. Hay quienes han llegado a la Educación Social a través de la experiencia laboral, siempre desde el ámbito de la educación no formal, y con el paso del tiempo y la trayectoria personal han acumulado una experiencia que les distingue del segundo “grupo” de educadores/as sociales, quienes han accedido a la profesión a través de la formación universitaria.
- Existencia de formación complementaria: master, especialista
- Valorar incidencia de la reciente aprobación de la convalidación del título de diplomatura como grado.

*yo creía que la concepción estaba superada tanto a nivel académico, entendiéndolo como universidad, como nosotros mismos. yo creo que la gente que estamos aquí, hemos aprendido las áreas o ámbitos de formal e informal, las características... y eso lo hemos mamado*

*Por eso ha sido de verdad, por la trayectoria que ha tenido la educación social en sus inicios.. Y no hace tanto y vosotros porque ya hay unos estudios universitarios que van delimitando y sistematizando la educación. Por estas noticias, os comentaba, al comienzo que es una profesión comparable a la de medicina o con la de maestros como la de cualquiera. Nosotros como quien dice estamos en la más tierna infancia...*

*pero este tipo de cosas, concretamente a tu tesis y tal, son las que pueden contribuir a que esto crezca. Cuantitativamente ya hemos crecido tenemos una diplomatura nombrada tenemos colegios tenemos colegio General, tenemos un gran número de educadores sociales empleados y ahora es a nivel cualitativo hacia dónde vamos a crecer y eso depende de nosotros exclusivamente y únicamente de nosotros. Y de este tipo de cosas, bueno nuestra experiencia es lo que puede dar calidad a nivel del que nos demandas*

*si pero cuando hemos salido de la universidad, dónde están esos espacios y por qué no somos capaces de generarlo. En eso por ejemplo Cataluña nos lleva años luz en tener grupos que forman los propios educadores sociales de investigación, de trabajo. Estamos todavía a lo que los otros nos digan. Nosotros ya podemos investigar perfectamente.*

*yo tenía por profesor de la facultad. Cuando yo entré salió la tercera promoción de educación social en XXX (1996) y entonces eran la mayoría profesores de magisterio los que nos impartían clase. Yo no tuve a nadie que se dedicara a la educación social. Yo me acuerdo que teníamos un profesor, que no me*



*acuerdo que asignatura deba, que nosotros teníamos que hacer algún trabajo que nosotros quisimos hacer.*

*Queríamos hacer una intervención en institutos, no teníamos muy claro, ni el qué ni el cómo... y nos dijo que no que un educador social nunca iba a estar en un instituto, que para qué íbamos a plantearnos ese trabajo.*

*Nosotros nos lo con lo que nos planteábamos fue hacer habilidades sociales son los alumnos. Pero pareció maravilloso, una intervención que hicimos de animación sociocultural con la tercera edad, pero lo otro que no que un educador social no podía estar en los institutos. Pero es que yo tengo ganas de encontrarme con él y decirle: estoy trabajando en un instituto.*

*Sea la propia gente que está transmitiendo esto no se cree que donde tú puedes estar en lo que tú puedes hacer, no te lo voy a dar y no te va a inculcar ninguna cosa.*

*: eso ha cambiado mucho porque es que es la propia evolución en la profesión*

*No creas que ha cambiado tanto depende de las universidades. En la complutense, por ejemplo...*

*: claro, pero es que yo luego la complutense hice un curso de experto y en todas, la gente que nos daba era gente que estaba en la práctica. Luego había unos cuentos profes de la complutense que a mí me gustó muchísimo porque la gente estaba trabajando en educación social*

*Estamos hablando de master. Estamos diciendo información. Evidentemente ha cambiado porque desde el año 91 hasta hoy han pasado ya unos cuantos años y entonces se ha ido... de hecho, cuando estuvimos en el congreso, salió.*

*: a mí me sorprendió el interés de la gente por la educación social en el ámbito escolar. Todo el mundo quería hablar de eso, saber. Sí, también estaba en el ambiente, si es así es porque yo creo que es una tema que está muy candente y que está sin resolver. La gente lo demanda mucho.*

*es lo que os decía yo. En otros ámbitos, en otros campos está ya más desarrollado por la propia trayectoria o porque está ya más ampliado, por así decirlo. Y entonces la gente, ahí...*

*: la gente en toda España que acudió a ese congreso. Y cuando había una intervención de este tipo de educación social en el ámbito escolar, mucha gente preguntando, expresando, interviniendo. Me sorprendió por eso...*

*: pero claro que es lo que decía. Aquí igual que en menores, en residencias de ancianos, en ciertos campos de la animación sociocultural están muy clara la figura y lo que hace y estaba ya donde vayas de España, un educador social en un instituto, no te lo encuentras en todos los sitios. Entonces por eso, que llama la atención, qué haces, qué no haces, qué dejas de hacer... la gente desde fuera, idealiza un poco lo que nosotros hacemos*

*: los estudiantes y los alumnos de una universidad también, tú sabes que yo fui a dar una charla ahí, el todos te preguntan, cuando se enteran de que trabajas en un instituto, que quieren saber de... les da igual de lo que hables. Me han preguntado del todo de tu trabajo de qué hacéis...*

*: bueno, y la idealización también viene porque somos funcionarios.*

*De hecho yo algunas veces tengo que decir... no solo eso, sino que empecéis a pensar que hay otras fuentes de trabajo porque esto de momento va a estar parado por desgracia.*

*A muchos se acaban pensando eso, que al final tú haces unas oposiciones y ya está. Y no, vas a tener que currar en las instituciones de todo tipo y no... se secó o no pero de entrada funcionario porque eso es una pequeña parte.*

*: aquí hay oposiciones para ser educador social yo que vengo de Castilla y León y que no hay, y como mucho hay PTSC o que de repente ves una plaza de educador social, dices para que estudie ellos y cualquiera puede hacer mi trabajo, incluso con un bachillerato para que habré estudiado yo durante todos estos años. Entonces a lo mejor lo ven más tangible.*

*: pero yo entiendo que aquí la gente lo vea. En entras comunidades y otras provincias, no porque no las hay. Entonces no tienes la posibilidad de hacerlo, a no ser que te quieras mover o que haya tal equipo que alguien te haya contado que sí lo hay.*

## PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Visión de el /la educador/a social como un agente más independiente que el resto de la comunidad educativa
- Identidad de los/as educadores sociales relacionada con sus tareas y funciones, tal vez se pudieran confundir con animadores/as socioculturales
- Se autoperciben como “imprescindibles” por la labor social de integración que realizan, y reflejan esta percepción en otros agentes educativos
- Se intuye una necesidad de mayor reconocimiento

*si pero no sé (refiriéndose a ) que en cantidad de alumnos tú te manejas. Yo tengo 6 primeros, 6 segundo, 7 Terceros, entonces es complicado y como hagas una actividad a un profesor se la tienes que hacer a todos porque si no el resto se enfada*

*: cuando tienes tú una tutoría, conoces mucho más a los grupos, que conocen a ti, ya ahí sabes... cuando no hay tutorías... vas conociendo un poquito pero...*

*: yo intento controlar un poco las tutorías de primero hacer alguna actividad con darles una charla de internet o de drogas, de estas cosas que es interesan y en el otro centro en el que yo estuve trabajando anteriormente en XXX ahí en colaboración con el departamento de biología, quedó ya establecido que como tercero será la parte de genitalidad de reproducción y todo eso, que eso lo hacía yo. Dándoles una charla mucho más participativa y mucho más dinámica, aunque luego esos en los que se le preguntarán el examen, eso lo hacía yo. Educación afectivo-sexual. Y era una manera de que te conocieran, de estar,... este año ya he tenido dos cursos que el XXX y ha habido cambio de equipo directivo. Sí que les pareció bien esta propuesta que lo que yo les hice y también lo he hecho y sobre todo eso, primero y segundo entrada, yo diría charlas pero no son charlas exactamente hablo un poco de temas que ellos les interesan. Es un tema que también ayuda a las tutorías. También debía de entrar en las instrucciones*

*Que los alumnos te tienen que conocer, te llaman profe, porque aquí todos somos profes, pero sí que es una manera de que te conozcan de que sepas quién eres, y aquí lo que haces, a quién pueden dirigirse, a ti...*

*Es muy complicado hacer algo tan exhaustivo y la línea como tú planteas hacemos más actividades puntuales a demanda un poco de que tú lo propones. Tú la propones y se lo dejas caer a ver si alguien que piden estas actividades porque es un poco también complicado. Es uno de los puntos que en tú nos planteabas de cómo nos ven*

*hay muchísimos espacios donde te pueden conocer, en actividades extraescolares. En mi instituto hay un grupo de teatro donde chicos, profesores, es un espacio donde conoces...en las excursiones, en el aula de convivencia que normalmente solemos estar*

*: bueno, cada centro tiene sus particularidades. Pero bueno, hay situaciones estacionales en los que se estás puedes conocer individualmente a los chicos. El que tú misma... yo llamo a chicos a veces, es decir, : yo también les llamo, a veces, ...en tutorías individualizadas o llámalo entrevista o como quieras. Hay muchos formatos e incluso a institutos donde pasamos lista, digamos, ... aunque no seamos los únicos porque los profesores tienen que poner sus faltas y tal pero bueno, a veces como medida de control se pasa. Los chicos te identifican saben que tú no eres una profe, entonces es que hay muchos espacios en los que se puede conocer, para conocer a los chicos*

*Y el hall, y los recreos, los recreos son una mina una vez que te integran, son una mina...*

*no hay que ocupar ese espacio completamente, porque son sus espacio también, por eso creo que por un lado, tenemos ese privilegio de poder circular por el instituto de una manera que el resto de profesores no tienen. Y eso nos da una perspectiva del centro, para mí genial*

*y al no ser docente es también nos permite ver otro enfoque que un docente a lo mejor no hace. Porque a lo mejor el docente a la mínima de cambio le planta un parte y tú vas de otra manera desde otro enfoque y con otra responsabilidad pero queda la posibilidad de poder hacerlo así. Entonces tú piensas que no eres docente y que tienes que trabajar de otra manera*

*yo creo que cuando nosotros trabajamos, por ejemplo, con un equipo docente cuando hay un problema con un chico y trabajamos p ¿¿?? Con el equipo docente, vamos a pensar que hacemos que generamos para que este chico pueda estar mejor en el aula y en el centro educativo y el educador hace su aportación hay que hacerlo de esta manera, de esta manera comprobar el material o esta materia de metodología, esta estrategia...eso también es generar un espacio para que el otro pueda aprender que al final es para lo que estamos todos. En la comunidad educativos cada uno desde su punto de vista. Me parece muy importante esto porque de lo contrario los educadores sociales nunca vamos a aprender a presentarnos y eso es una dificultad para la profesión.*

*Yo creo que nadie discute lo que hace un médico, independientemente está trabajando en una residencia de ancianos, en una urgencia, como cirujano, es decir, trabajando por la salud*

*aunque realmente la gente no sepa definirlo. A lo mejor, en tu preguntas que hace un médico y es difícil, definirlo, pero sabe lo que es*

*claro pero al mejor el matiz está en eso en definir las funciones. Una competencia, una tarea, porque para mí lo que tú llamas tarea era más funciones pero... que entienda la definición que tú estás dando. Es una cuestión de tecnicismos y de vocabulario*

*por eso las funciones de un educador social en un entorno educativo pues las mismas que en cualquier ámbito sólo que aplicadas al instituto o al centro educativo, que son a lo mejor más*

*yo creo que, ahí sí, está claro hay un debate interesante en el que dijéramos oye porque no cogemos las funciones, que ya están, y decir bueno, éstas de la profesión y luego del instituto, completamos, concretamos de esta manera y llamo lo hacen esto de tareas o incluso hubo competencias y que para poder hacer eso que también están. Y eso es lo que creo que nos puede dar identidad a los educadores sociales.*

*Muchas veces ya tengo la sensación de que vamos trabajando sobre la marcha. aunque a tu te la planifiques al principio de curso, al principio y tú que hagas una estructura, un programa o algo, luego la realidad es otra.*

*Aunque conozcas el centro y conozcas a los alumnos, es lo que dice Esther, surge algo y que tienes centrar ahí.*

*Yo por ejemplo sí que echo en falta que me gustaría hacer más prevención en todos los ámbitos. Y no puedes, porque yo a veces tengo la sensación de que voy un poco de apagafuegos, que voy por los pasillos como pollos sin cabeza, que ha surgido algo...*

*Si nos dedicáramos más a la prevención nuestro trabajo sería más efectivo, tendría más peso y nos ahorraríamos muchos problemas*

*: prevención, asesoramiento,.. En asesoramiento se podría trabajar mucho más y tampoco se hace porque a lo mejor el tutor te ve como una profesional al que te manda al chaval de turno y tú tienes que hacerle cargo de él y solucionas en un plis plas... Somos un poco culpables*

*: no, ¿nos parece que nosotros también somos culpables de esto?*

*: si yo lo tengo clarísimo porque nosotros cedemos ante ese juego. Yo lo tengo clarísimo.*

*yo creo que hay jugamos un papel muy importante. Como lo gestionamos nosotros, sino por el tema de asesoramiento. Esto te lo ganas., es lo que decíamos antes.*

*Tú llegas a los centros y te ven como otra persona que no va a dar clase. Y ahí es donde juegas tu papel, donde poco a poco, vas haciéndote un lugar en que me dejes ocupar, el que tengo que ocupar. Y en el tema de asesoramiento, yo creo que también lo demandan cuando tú les puedes dar respuesta. Aunque no sea una respuesta inmediata y esa es una parte muy interesante y a mí me parece que interesa mucho y también lo intentó trabajar para que se demande y no sea "hazlo tú" sino vamos a "hacerlo juntos"*

*: eso nos gustaría saber a nosotros, porqué no estamos con todos los derechos integrados en el claustro,*

*Por qué no formamos parte del claustro de profesores?. En las instrucciones pone que formamos parte de él, con voz, pero sin voto. Podemos asistir a los claustros. Yo de hecho, asisto porque creo que es una cosa muy importante en la vida del centro. Voto pero eso no lo tenemos.*

*Si hay otros en los que no, en Extremadura, por ejemplo*

*: No formamos parte de las CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica), pero es por lo que decíamos antes. Porque nosotros nos somos docentes. Si quieres ir, te invitan a participar pero es algo que tú te tienes que ganar*

*CCP a que van todos los jefes de departamento que el equipo directivo, orientador y el educador social, no aunque puede invitarte*

*eso es si, estar en la CCP, si quieres, sabes que formas parte del centro, o también depende, pero si no quieres, no apareces*

*Esther: yo he en... se daba por hecho que debías asistir. El educador social estaba ahí como otros más.*

*: yo por ejemplo, a mí ni me lo han planteado, como se supone que están dentro del departamento de orientación, el orientador te comunica luego dentro del departamento de orientación pero casi como invitación...*

*hay que fijarse también en lo que es lo mejor para el chico, que realmente no es que le expulsen durante todo el curso, sino que lo que demanda es que el educador social trabaje con él.*

*Pero claro, para el tutor más cómodo es utilizar lo legal que es expulsión y así me lo quito para trabajar es más fácil para los demás y su interés me da lo mismo. Yo muchas veces veo frustrado ahí.*

*Cuesta porque no te apoyan ni el tutor, ni el chico, ni nadie, estás solo ante esa problemática y dices: qué hago? Tiro, y que venga más...*

*Entonces ya damos paso a otra de las cuestiones que era: el sistema educativo está preparado para atender lo social? Entiendo lo social como nosotros creamos. No se trata de dar una definición*

*claro, si lo social es la sociedad pues en teoría sí. Ahora bien, si nos centramos en causas más particulares...*

*- Nosotros formando parte del sistema educativo y el sistema educativo atiende lo académico.*

*Teóricamente debería preparar para la vida pero no lo hace. Y debería atender a la diversidad, a la compensación, etc. Eso es lo que sería la atención personalizada, individualizada, diferenciadora, en el fondo también social. Pero hay otra parte de lo social que yo pregunto.*

*: por ser comprensiva se supone que tiene que dar vida a todo está pero ... y tendría que trabajar como nosotros hacemos, es decir, deberían afectar de manera transversal todo, pero no lo hace.*

*la figura del educador social sería importante muy importante, porque puede dar otra visión que esa no la tiene*

*Tú puedes actuar como quieras, pero mientras está esta otra de lo social, del familiar*

*muchas veces creo que los propios tutores, cuando se oponen, en lugar de cambiar un poco la visión que tienen, en la forma de actuar, pero sí que es cierto, que yo creo que el sistema tal y como está preparado no contempla en absoluto lo social*

*y entender sobre todo eso, dejando claro que nosotros no venimos a resolver nada. Sea una comunidad educativa, no podido resolver ciertas cosas el educador social bueno hacer de... no me dieron la varita mágica en la universidad...*

*lo que ha contribuido en el fondo es a eso. Para mí, eso quizás este es la educación social. Porque se dirige a que el otro se socialice y a que vivan en sociedad. Independientemente se haga la escuela en la calle. Donde quiera. Pero si que es verdad que tradicionalmente ha habido esa separación y creo que lo que produce es este tipo de cosa que se encienda lo social como problemático. Entradas al educadores sociales que se dedican a lo problemático o incluso esto, que no podamos estar en los centros... cómo es posible que sólo los podía en los social podamos añadir algo.*

*claro es que la educación se sigue viendo así a ti te dicen trabajo en educación o hacemos un grupo de educación y ya se ve como educación que es pri, secundaria, formal, académico, y ya está menos los educadores sociales. Y una persona normal no ve más allá de la educación fuera de las aulas. Una persona normal no entiende que educación pues xas en trabajar con una persona para mejorar... eso no lo ve como titulación, con los buenos modales*

*Por eso ha sido de verdad, por la trayectoria que ha tenido la educación social en sus inicios. Y no hace tanto y vosotros porque ya hay unos estudios universitarios que van delimitando y sistematizando la educación. Por estas noticias, os comentaba, al comienzo que es una profesión comparable a la de medicina o con la de maestros como la de cualquiera. Nosotros como quien dice estamos en la más tierna infancia...*

*sí que ha cambiado, pues a la gente nos reconoce, empieza a reconocer nuestra labor.*

*Los institutos quieren tener educadores que te ven como figura útil y que hay centros que te preguntan qué tienen que hacer para tener un educador nos reclaman, nos solicitan... existimos y nos quieren es verdad, los tutores, los profesores cuando te ven por el centro muchos te dicen joder, es que la labor que hacéis es muy buena tendría que haber más gente en todos los sitios, tendría que haberlo... si que aprecian la labor en abstracto que se hace la reconcomiento y además te suben el ánimo.*

*además también tienen identificada ciertas tareas que tú desarrollas y sí que te dicen ues mira, es que he detectado tal cosa por qué tú no... y entonces creces pues eso sí que es mío y ahí puede intervenir.*

*además también cada vez tienes más demandas, eso también se nota. Porque antes a lo mejor también tendrías menos demandas de los profes*

*Ha cambiado la forma de demandar. Es lo que yo decía antes, creo que hemos pasado de ser una urgencia, ostras, que hago con este niño que está aquí y que nos va a clase y parece que no hace nada, pues lo mando a este, y ha cambiado la demanda por nuestro trabajo. Yo creo que nosotros de alguna manera hemos empezado a disponer el terreno donde nosotros nos movemos y entendiendo que siempre va a ser en equipo. Yo este trabajo contigo, no para ti.*

*En general hay mucho reconocimiento y yo eso también lo he oído que solicita que por favor...*

*que también nos faltó identidad. Como también nos estamos moviendo dentro de los docentes, falta una identidad que se ocupe de estas figuras, que puedes ir a hablar con alguien de la administración*

*Entonces bueno, a través de describir de investigar, no dejar eso únicamente para los que están en la universidad, los sabios, sino que nosotros mismos tenemos que entender que podemos hacer eso. Y qué podemos dar cuenta de nuestras prácticas defenderlas y hacerlas visibles.*

## PERSPECTIVAS. FUTURO

- Muy ligada a las decisiones políticas y administrativas, por lo que hay sensación de duda.
- Cada vez son más numerosos los/as profesionales que se dedican a esta materia.
- Sensación de una “pérdida” por el camino, cuando se está trabajando durante tiempo en este campo.
- Inestabilidad ligada a la coyuntura económica

*claro pero al mejor el matiz está en eso en definir las funciones. Una competencia, una tarea, porque para mí lo que tú llamas tarea era más funciones pero... que entienda la definición que tú estás dando. Es una cuestión de tecnicismos y de vocabulario*

*: es que ahí estamos hablando de una cosa muy compleja. Es que la ley no contempla todo aquel que no sea docente y esté integrado naturalmente en un departamento. Porque eso departamentos pedagógicos, docentes...*

*: si pero aquí estamos en la utopía y como utopía estaría bien. Y nos está solo una persona.*

*Y que pudiesen integrar parte de los tutores... de otras personas, otras figuras y no solamente el educador. Bueno, si se pudiese considerar como reto.*

*Entonces ya damos paso a otra de las cuestiones que era: el sistema educativo está preparado para atender lo social? Entiendo lo social como nosotros creamos. No se trata de dar una definición*

*: claro, si lo social es la sociedad pues en teoría sí. Ahora bien, si nos centramos en causas más particulares...*

*- Nosotros formando parte del sistema educativo y el sistema educativo atiende lo académico. Teóricamente debería preparar para la vida pero no lo hace. Y debería atender a la diversidad, a la*

*compensación, etc. Eso es lo que sería la atención personalizada, individualizada, diferenciadora, en el fondo también social. Pero hay otra parte de lo social que yo pregunto.*

*: por ser comprensiva se supone que tiene que dar vida a todo está pero ... y tendría que trabajar como nosotros hacemos, es decir, deberían afectar de manera transversal todo, pero no lo hace.*

*Entonces la figura del educador social en ese caso ¿sería importante?*

*Esther: muy importante, porque puede dar otra visión que esa no la tiene*

*Tú puedes actuar como quieras, pero mientras está esta otra de lo social, del familiar*

*Esther: muchas veces creo que los propios tutores, cuando se oponen, en lugar de cambiar un poco la visión que tienen, en la forma de actuar, pero sí que es cierto, que yo creo que el sistema tal y como está preparado no contempla en absoluto lo social*

*: pero nada, tampoco a la diversidad a la que supuestamente atiende*

*yo creo que hay que entenderlo. No es solo por los profesores es por la propia institución: escuela, es una institución de la modernidad y estamos en llamada posmodernidad, la modernidad tardía, llama lo que quieras.. yo no creo que vaya a desaparecer pero sí que es verdad, que a lo mejor, tiene que reinventarse o reestructurarse, o por lo menos tener en cuenta que no es la institución moderna, ya no puede ser la institución moderna porque está trabajando con chicos o sujetos postmodernos. Que ahí es donde yo creo que surge todo el problema, la distracciones no se portan bien ya no tiene este eres, nuestra motivados...*

*Si es que en el fondo que tú siempre, la escuela, homogeneizar. Como pasa ahora a abrirse a toda esa diversidad a la cultura y a lo social es complicado y eso llevará su tiempo y la gente aún no está preparada de formación, si no ver la escuela de otra manera sin que pierda esa función principal es de que va de que hay que enseñar*

*y seguramente que contenidos del siglo XVIII habrá de seguir manteniendo los pero habrá que incluir otras metodologías. Yo creo que la crisis de las instituciones viene por ahí y de esa crisis no sabemos ni educadores sociales, ni nadie cuando se va a superar*

*Por eso ha sido de verdad, por la trayectoria que ha tenido la educación social en sus inicios.. Y no hace tanto y vosotros porque ya hay unos estudios universitarios que van delimitando y sistematizando la educación. Por estas noticias, os comentaba, al comienzo que es una profesión comparable a la de medicina o con la de maestros como la de cualquiera. Nosotros como quien dice estamos en la más tierna infancia...*

*: yo a veces tengo dudas de que lleguemos a la adultez*

*: pero este tipo de cosas, concretamente a tu tesis y tal, son las que pueden contribuir a que esto crezca. Cuantitativamente ya hemos crecido tenemos una diplomatura nombrada tenemos colegios tenemos colegio General, tenemos un gran número de educadores sociales empleados y ahora es a nivel cualitativo hacia dónde vamos a crecer y eso depende de nosotros exclusivamente y únicamente de nosotros. Y de este tipo de cosas, bueno nuestra experiencia es lo que puede dar calidad a nivel del que nos demandas*

*Y eso obligaría también a que cuando se diseñan planes y programas para inclusión de educadores en el espacio interestelar haya sistematización de la profesión y de las funciones que debe desarrollar... eso todavía está como está*

*: también yo creo que a mí me ha pasado también desde primero que cuando entras a trabajar que ves una bola de... al principio tienes mucho espacio, mucho tiempo.*

*Yo cuando llegué este año tenía mucho espacio, mucho tiempo, pero cuando te empiezas a meter en materia, acabas saturado de tanto trabajo que no tienes ni tiempo, ni para planificar o para hacerle un programa u otro. Porque además las urgencias del día a día, lo que te van exigiendo el verte ahora con un chico ahora con la familia, al final no tienes ni tiempo, ni forma de pararte un poco para reflexionar y escribir y tenemos la culpa también nosotros mismos yo creo. .*

*Muchas veces cuando alguien entra en prácticas y todavía esté estudiando su carrera que dicen pues es que en la carrera hay que planificar evaluar pero luego cuando vas de prácticas con alguien no lo ves, no se hace... o no se hace realmente o sea, que una manera tan rápida y tanto sentido común de poco*

*planificado y pocos sistematizado que a lo mejor puede ser algo que perjudique*

*La contribución tiene que empezar por nosotros mismos*

*para mí lo que es la administración me ha decepcionado. En se lleva ver más ¿? que se nos iba a regularizar un poco más y nos tienen de ahí, olvidados. Cómo dice están las cosas mejor y los vamos a dar mucha guerra. Pero es una pena. Ni se sabe lo que somos y lo que hacemos.*

*Entonces las mejoras podrían venir a nivel administrativo, a nivel de prácticas, a nivel de ser un colectivo más unido...*

*: yo a nivel administrativo iguales con estamos en un momento muy complicado todos y yo sé que...*

*Lo que tampoco podemos hacer es ,... y esto es una opinión que yo no debería dar pero bueno, que ya está bien de tanta crisis, de tanta crisis,...*

*: yo no me refiero aquí tanto a nivel de recursos, a nivel académico, sino a nivel concretamente de Castilla- La Mancha ha habido un cambio muy grande y ahora mismo es de tibiamente, a nivel político, creo que hay que darles tiempo en el sentido de ella tenemos que explicarles lo que hacemos. No tiene sentido. Tienen un caos ahora mismo que creo que va a ser perjudicial para nosotros.*

*Nosotras tenemos que mantener en la retaguardia, porque luego se van a preparar. Yo es lo que no creo, porque incluso las que están en la consejería haora mismo no saben ni de cuestiones docentes, ni de centros en ¿? de todas la vida, están perdidos*

*es que al haber cambio de gobierno han cambiado a todos los asesores, no han mantenido gente*

*Eso de quien depende es del colegio que tiene que hacerse de querer, comprender y asesorar, ese colegio tiene que dar la cara, porque es el que tiene guarda de la profesión? de los educadores en los centros escolares*

*la cuestión es que para que eso llegue... sería uno de los medios, pero para mí no es el único, yo creo que hay que, y más... pero para eso quieren deberían querer saber esto que estamos haciendo quiere que hacemos qué intereses concretos, podemos decir, que queremos que nos defienda con los problemas de los colegios... a veces sinceramente igual que el de los sindicatos yo voy allí a defender sin dialogar con la gente que al final está ahí que intereses está defendiendo? Porque muchas veces han defendido intereses que han ido contra mí y contra la propia profesión. Entonces para eso mejor que no me defiendas*

*también es verdad que yo creo que el colegio está para hacer entre todos, quiero decir que tú te puedes ir participar para el colegio y crear como quieres que sea la defensa de tu ámbito concreto... pero es verdad que todos los que estamos aquí podríamos colegiarnos. Yo estoy en el de Madrid colegiado, pero podríamos colegiarnos y venir y participar. Y darle la vuelta lo que queremos que sea*

*Entonces bueno, a través de describir de investigar, no dejar eso únicamente para los que están en la universidad, los sabios, sino que nosotros mismos tenemos que entender que podemos hacer eso. Y qué podemos dar cuenta de nuestras prácticas defenderlas y hacerlas visibles.*

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE (CELL=Q-FREQ)  
Report created by Super - 20/03/2015 15:41:58  
"HU: [E:\TESIS\ATLAS\TOLEDO.hpr6]"

Code-Filter: All [18]  
PD-Filter: All [1]  
Quotation-Filter: All [99]

		PRIMARY DOCS
CODES	1 Totals	
-----		
(1) SITLABORAL	24	24
(10) EVALUACIÓN	15	15
(11) CALIDAD Y EQUID	4	4
(12) FORMUNIV CONDIC	7	7
(13) PERCEPCIÓN COME	31	31
(14) PERSPECTIVAS	19	19
(2) FUNCIONES: COND	18	18
(2) FUNCIONES:ABS	25	25
(2) FUNCIONES:CONV	27	27
(3) ORGANIZACIÓN	26	26
(4) RELACIÓN CON LAS	0	0
(5) ESCUELA INCLUSIV	2	2
(6) REDES	2	2
(7) FORMACIÓN PROFES	0	0
(8) CIUDADANÍA	0	0
(9) METODOLOGÍA INTE	17	17
DESARROLLO COMUNITAR	0	0
OTROS	1	1
-----		
Totals	218	218

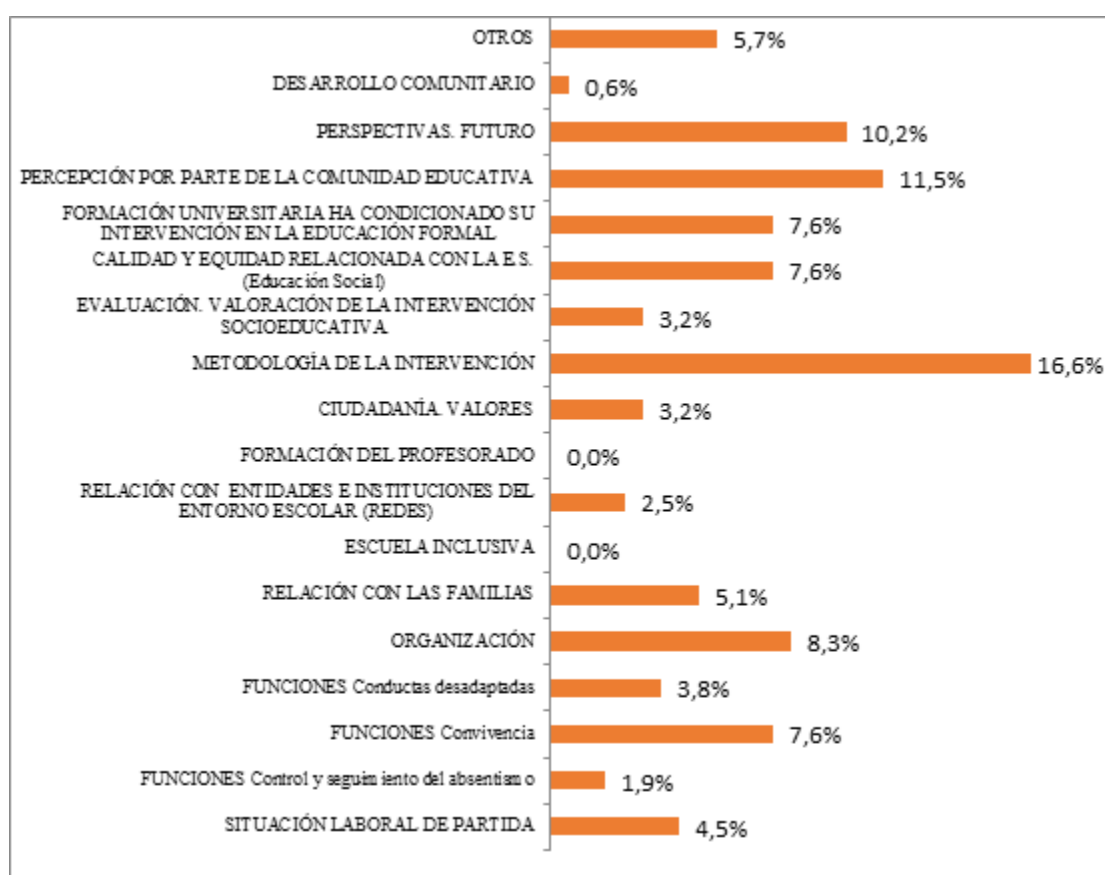


### A.3. Grupo de Madrid I. Modalidad integradora

#### Resumen general

##### Frecuencia de las categorías de análisis

- Se han recogido un total de **157 citas**.
- En los discursos tiene más “peso” la **Categoría. Metodología de la intervención**, con un 16,6% del total de las citas recogidas. Se observa una distribución más equilibrada entre categorías, aunque hay dos de ellas sin discursos: formación del profesorado y escuela inclusiva.



## ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

A continuación, cada categoría del análisis, presentando las líneas argumentales recogidas en los discursos, y los textos que se relacionan con cada categoría.

### SITUACIÓN LABORAL DE PARTIDA

- Institución o entidad contratante. El marco laboral en el que se desarrolla la profesión se remite al concurso-oposición surgido y que administrativamente dependen de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa
- Comparativa con otros estudios de nivel “grado”, en cuanto a situación de desventaja, en relación a la impartición o el trabajo vinculado a determinadas asignaturas (aunque yo no sé por qué)
- Competencia con otras titulaciones muy relacionadas
- Posibilidad, como salida profesional, de proponerse, de ser contratados/as por centros educativos (entendiendo que de carácter privado)
- Diferencias entre Comunidades Autónomas, en cuanto a la presencia de ES en centros de secundaria

*“(…) De momento, quienes la imparten es quien dice la normativa, que es que sea un licenciado. Yo creo que es el único impedimento, y que el centro elija a otro profesional... Yo creo que es que por normativa no nos pueden contratar a nosotros y no hay más. Que quizá en un futuro, con el tema del grado post-ESO, cambie porque nos y que paremos todos por igual y si el que mande es el área, pues fenomenal. Ahora, yo creo que estamos con las manos atadas en ese punto. (...)”*

*“(…) Si el grado lo sustituyera a ese pudiera ser incluso se abriría otra rama más, que sería la asignatura de ética y, en el caso de XXX, en bachillerato, en filosofía y ciudadanía. Po lo tanto, claro que está limitando el tema legal. Cuestión, voy a ser un poquito... Estoy completamente de acuerdo con lo que decís. Estamos viviendo toda la vida con la asignatura de ética y ahora también con la asignatura de ciudadanía y con las tutorías. La cuestión al final será ver realmente que resultados da o no esta hipotética impartición de estas asignaturas. Quiero decir que estoy de acuerdo que, efectivamente, puede ser, pero que hay unos aspectos legales que no lo permite. (...)”*

*“(…) Y con respecto a lo práctico, he tenido la grata experiencia que comentabas tú XXX. En mi colegio este año el departamento de sociales, que eso nos queda ética, que son los que la ley establece. Han establecido hasta el final de curso desde Semana Santa, que tienen que hacer los chavales un Proyecto de Intervención Social. Y la parte que puntuaba más era sí se atrevían a hacer prácticas. Y yo coordinaba a los chavales del colegio. Han hecho proyectos, los he visto, donde han aplicado intervención... (...)”*

*“(…) tienes que pelear más creo yo, que cuando vas a entrevistas de temas más educativos, tienes que competir no sólo con educadores sociales para el mismo puesto sino a veces compiten con otras titulaciones con los de pedagogía, ... y para un puesto de trabajo que en sí la función que tienen puede ser más social, más comunitaria y sin embargo la competencia está más mezclada, más inclusiva, que a lo mejor para un orientador, clarísimamente nosotros no podríamos optar, por decirlo así, como diplomados en educación social. Yo creo que, es más, esa separación, que no la exclusión propia, que nos hagan desde centro escolar. (...)”*

*“(…) esos ejemplos me recuerdan que hay centros que cuando tu solicitabas trabajar, no porque ellos estén buscando cubrir el puesto en sí, sino porque tú lo ofertes, yo creo que también por tradición existen un poco de vergüenza en el sistema educativo de reconocer que si tienes educadores sociales es porque tiene problemas dentro de la comunidad educativa y esta vergüenza no está dentro de los colegios del sistema educativo, sino que está en la calle. (...)”*

*“(...) En el trabajo social y comunitario a veces también te encuentras un poco esas posturas (...)”*

*“(...) yo simplemente quiero decir que a lo mejor habría que preguntar a gente que esté estudiando ahora que acaba de terminar. (...)”*

*“(...) También nosotros lo vemos de año en año, cuando no había educadores sociales en los centros escolares, ni nos planteábamos a lo mejor porque eran necesarios porque ni todo súper negativo, igual la gente que está terminado ahora o estudiando ahora educación social, igual, o sí que se le abre ese (ámbito) o siguen... sin ese ámbito. Aunque tengo entendido que en la Comunidades que hay educadores sociales en los institutos tiene más importancia y se les llama más, pues hasta hay oposiciones para educador social (...)”*

*“(...) Aquí en Canarias, yo llegué hace unos 8 años, lo primero que hice fue ir a la oficina de empleo e inscribirme como educadora social para buscar trabajo. (...)”*

*“(...) La anécdota fue que no existía en la oficina de empleo el epígrafe donde yo pudiera inscribirme como educadora social. Eso es un poco para que veamos la realidad. Mi pregunta es cómo están los centros educativos, no sólo La Salle, sino también los demás centros educativos en Canarias, aquí en XXX (municipio) (...)”*

## **FUNCIONES**

**Son las actividades a las que se dedican en los institutos y en los colegios de primaria.**

### **a. Control y seguimiento del absentismo**

### **b. Convivencia**

- **Conflictos entre los propios alumnos**
- **Conflictos entre alumnado y profesorado**

### **c. Conductas desadaptadas**

- Mediación entre otros profesionales vinculados con la educación de los menores, derivación hacia otros recursos educativos, dentro de los centros, y también con servicios externos, como por ejemplo Servicios Sociales, donde se establece una relación directa
- Participación en las actividades de los centros, aunque no tenga que ver con la propia función educativa (ej. Domund)
- Intervención para lograr justicia social
- Diferentes funciones según los grupos de edad de los niños y las niñas
- Inclusión social como eje fundamental de trabajo
- Labores de prevención (adicciones) y resolución de conflictos
- Importancia del trabajo con las familias
- Trabajo realizado en materia de Absentismo muy vinculado a estudiantes de etnia gitana, y labores dentro de esta comunidad concreta
- Orientación al alumnado
- Necesidad de conocer muchas materias para hacer una buena labor educativa
- intervención técnica específica, terapéutica o psicopedagógica, a través de la escucha activa, de la mediación, para resolver conflictos.

*“(...) También participar en todo lo que tiene que ver con el plan de convivencia del centro, a todos los niveles y todo lo que tiene que ver con educación para la justicia (este es un área que tienen*

*algunos colegios de La Salle y que incluye todas las campañas Domund, Día internacional de los Derechos del Niño; Día de la Paz... también se organizan actividades relativas al Programa Voluntariado “obligatorio”... (es un programa para todos los alumnos de 2º de bachillerato) y otras actividades que son más específicas de este centro) (...)*

*“(...) Con lo cual, es amplio y diverso si es cierto, que en muchas de las cosas mi función como tal, por lo que se ejecuta, en muchos casos, no es intervención directa sino asegurar que el primer recurso sea el tutor o jefatura de estudios, vaya por buen camino para la resolución del tema, del conflicto, del problema... y en función de que se queman cartuchos si aparezco. Pero sobre todo mi función es garantizar a través de comisiones que salga adelante el tema, que se resuelvan los problemas... necesidades e intereses de los padres, alumnos y profes... (...)”*

*“(...) yo quisiera añadir un poco la relación con los agentes externos (instituciones, asaciones, agentes tutores = a policía...), que nuestro caso es la relación en particular, con los servicios sociales que es bastante directa y continuada lo largo del curso. (...)”*

*“(...) En este caso, no solamente por la derivación de casos sino por el seguimiento de las actuaciones que hacemos es del cole que están en la misma líneas que las que habéis planteado hasta ahora, a las que añadimos que la relación y vinculación con los servicios sociales, a los Centros de Día en los que luego -después del cole- pueden estar los chicos y añadimos además el del servir de guías a las familias, porque lo que nos ocurre es que las familias, en ocasiones son reacias a ir a servicios sociales o han tenido malas experiencias entonces hacemos un poco ese papel mediador para que haya un entendimiento entre los agentes del ayuntamiento y las familias del colegio. Añadir, un poquito esa función que, al menos, hacemos aquí en XXX (municipio) y a la que dedicamos una parte importante del tiempo de nuestro trabajo (...)”*

*“(...) Nosotros más o menos lo mismo. Según ha venido diciendo es más o menos un poco de todo. Sí que es verdad que, por ejemplo, con el tema de absentismo tú y si que haces un gran seguimiento de la comunidad gitana. Pero sí que es igual, estaría más el alumno, detectando las necesidades y lo que quiere, y todo lo que está a su alrededor, grupo de iguales, el problema con los consumos...”*

*“(...) También es verdad que la coordinación es continua y no solo con los servicios sociales sino con todos los agentes externos..., y también con los proyectos de prevención. Yo creo que más o menos todos tenemos las mismas áreas. (...)”*

*“(...) Sí que es verdad que yo noto la diferencia en cuanto a edades. Cuando son de infantil, primaria, o secundaria con las familias se les da un peso muy fuerte. Sin embargo, según van siendo de grado medio, superior, bachillerato, quizá la interacción y la intervención con la familia se reduce un poco y quizá nos centramos más exclusivamente en los alumnos. (...)”*

*“(...) En cuanto a la intervención con alumnos, a mí lo que normalmente me llega tiene que ver con conducta disruptiva en aulas, es decir, que el chaval no se le puede tener en clase. O por otro lado, por la violencia o bien porque la sufran o, bien porque la ejerzan. Agresividad contra los profes, contra los demás alumnos o familias... (...)”*

*“(...) Otra de las cosas que me ha gustado mucho de lo que acabas de decir es lo de plasmar en planes oficiales. Por ejemplo, en el plan de convivencia, en algunos documentos. Muchas veces eso queda plasmado, ahí, pero no se realiza. (...)”*

*“(...) En el caso por ejemplo, que se está dando en algunos centros y en otros no del Plan de Alumnos Disruptivos. Esto que hicimos el año pasado con el equipo de orientadores (hubo una reunión conjunta con orientadores de los colegios de La Salle, en la que se elaboró ese plan para chicos disruptivos) y del que tanto se habló de eso y, sin embargo, en la mayor parte de los centros también es verdad que yo tengo suerte y cuento con el apoyo del equipo directivo de mi colegio. Otros colegios que no tienen ese mismo apoyo por lo que sea no se pueden realizar o nos está realizando. Creo que soy la única de*

*todos los centros la que lo yo lo estoy realizando (Colegio de XXX). Creo que es interesante no sólo plasmar sino también llevarlo a cabo. Queda muy bonito muchas veces, pero también queda muy bonito en la estantería (...)*

*“(...) yo es que la visión de la figura del educador social en el centro, es complicado, porque puede ser un poco ambigua en el sentido de que yo ejerzo otras funciones: de orientación, de educadora social y de coordinadora de infantil. (...)”*

*“(...) Sé que es cierto que a mí me relaciona mucho, por ejemplo, con la educación social lo que tiene que ver con lo que hemos hablado antes, tema de plan de la justicia, tema de intervención con chavales con dificultades a nivel socioeconómico, también con familias... Con conflictos en los grupos, con absentismo, si surge algún tema de maltrato, eso sí que está definido. (...)”*

*“(...) Nosotros más o menos lo mismo. Según ha venido diciendo es más o menos un poco de todo. Sí que es verdad que, por ejemplo, con el tema de absentismo tú y si que haces un gran seguimiento de la comunidad gitana. Pero sí que es igual, estaría más el alumno, detectando las necesidades y lo que quiere, y todo lo que está a su alrededor, grupo de iguales, el problema con los consumos... (...)”*

*“(...) También es verdad que la coordinación es continua y no solo con los servicios sociales sino con todos los agentes externos..., y también con los proyectos de prevención. Yo creo que más o menos todos tenemos las mismas áreas. (...)”*

*“(...) Sí que es verdad que yo noto la diferencia en cuanto a edades. Cuando son de infantil, primaria, o secundaria con las familias se les da un peso muy fuerte. Sin embargo, según van siendo de grado medio, superior, bachillerato, quizá la interacción y la intervención con la familia se reduce un poco y quizá nos centramos más exclusivamente en los alumnos. (...)”*

*“(...) yo quería decir que de la mismo manera que acaba de comentar XXX, y los compañeros, a la tendencia, a la corriente al no terminar de ver al educador social en el centro escolar porque el sistema educativo que puede excluir a los más desfavorecidos y que tenga mayores dificultades,.. si el trabajo del educador social, en la sociedad atiende a las necesidades de los más desfavorecidos, cómo va a ser ... que no esté trabajando en educación de calle (con los chicos que están en los barrios algunos sin ir al instituto y los otros “liándola” es esto de los que se ocupa el educador de calle), que va a estar trabajando en los barrios con mayores carencias y más deprimidos social, cultural y económicamente. (...)”*

*“(...) En los centros educativos, pues sería una mini sociedad, también, en la cual hay chicos y chicas con problemas y dificultades para salir adelante. (...)”*

*“(...) Lógicamente, el sistema educativo está pensado para los alumnos prototipo que se adaptan muy bien a las exigencias educativas formales (que se imparte en los institutos) y son capaces de superar todo eso. (...)”*

*“(...) El alumnado con mayores problemas familiares, socioeconómicos, culturales, empieza a tener graves dificultades para superar retos académicos. (...)”*

*“(...) A mayor necesidad para poder tener la ayuda de una persona con especial sensibilidad para intentar facilitarles su camino y trayectoria dentro de la escuela. Con lo cual, sabiendo que el marco del sistema educativo va a constreñirle al alumno con dificultades en vez de facilitarlas. Para ello, necesario esa ayuda que antes comentaban, a que el sistema educativo no fracase y salga el chico o la chica con mayores problemas, sino que desde el servicio de educación social se le pueda favorecer su continuidad con éxitos en el centro. (...)”*

*“(...) Porque no habrá problemas únicamente académicos, puede haber problemas familiares, problemas personales... igual que los podría tener un chico en un barrio que tenga problemas para integrarse socialmente. La integración académica creo que podría ser una labor al entusiasmar*

*bastante al educador social a pesar de las dificultades que va a tener por cómo están diseñados los sistemas educativos (...)*

*“(...) yo es que la visión de la figura del educador social en el centro, es complicado, porque puede ser un poco ambigua en el sentido de que yo ejerzo otras funciones: de orientación, de educadora social y de coordinadora de infantil. (...)”*

*“(...) Con lo cual, es amplio y diverso si es cierto, que en muchas de las cosas mi función como tal, por lo que se ejecuta, en muchos casos, no es intervención directa sino asegurar que el primer recurso sea el tutor o jefatura de estudios, vaya por buen camino para la resolución del tema, del conflicto, del problema... y en función de que se queman cartuchos si aparezco. Pero sobre todo mi función es garantizar a través de comisiones que salga adelante el tema, que se resuelven los problemas... necesidades e intereses de los padres, alumnos y profes... (...)”*

*“(...) yo quisiera añadir un poco la relación con los agentes externos (instituciones, asaciones, agentes tutores = a policía...), que nuestro caso es la relación en particular, con los servicios sociales que es bastante directa y continuada lo largo del curso. (...)”*

*“(...) En este caso, no solamente por la derivación de casos sino por el seguimiento de las actuaciones que hacemos es del cole que están en la misma líneas que las que habéis planteado hasta ahora, a las que añadimos que la relación y vinculación con los servicios sociales, a los Centros de Día en los que luego -después del cole- pueden estar los chicos y añadimos además el del servir de guías a las familias, porque lo que nos ocurre es que las familias, en ocasiones son reacias a ir a servicios sociales o han tenido malas experiencias entonces hacemos un poco ese papel mediador para que haya un entendimiento entre los agentes del ayuntamiento y las familias del colegio. Añadir, un poquito esa función que, al menos, hacemos aquí en XXX y a la que dedicamos una parte importante del tiempo de nuestro trabajo (...)”*

*“(...) Nosotros más o menos lo mismo. Según ha venido diciendo es más o menos un poco de todo. Sí que es verdad que, por ejemplo, con el tema de absentismo tú y si que haces un gran seguimiento de la comunidad gitana. Pero sí que es igual, estaría más el alumno, detectando las necesidades y lo que quiere, y todo lo que está a su alrededor, grupo de iguales, el problema con los consumos... (...)”*

*También es verdad que la coordinación es continua y no solo con los servicios sociales sino con todos los agentes externos..., y también con los proyectos de prevención. Yo creo que más o menos todos tenemos las mismas áreas. (...)”*

*“(...) Sí que es verdad que yo noto la diferencia en cuanto a edades. Cuando son de infantil, primaria, o secundaria con las familias se les da un peso muy fuerte. Sin embargo, según van siendo de grado medio, superior, bachillerato, quizá la interacción y la intervención con la familia se reduce un poco y quizá nos centramos más exclusivamente en los alumnos. (...)”*

*“(...) En cuanto a la intervención con alumnos, a mí lo que normalmente me llega tiene que ver con conducta disruptiva en aulas, es decir, que el chaval no se le puede tener en clase. O por otro lado, por la violencia o bien porque la sufran o, bien porque la ejerzan. Agresividad contra los profes, contra los demás alumnos o familias... (...)”*

*“(...) los chavales viniendo conmigo y con la propia ética han descubierto algunos que ha sido realmente bueno, que puede ser algo que se traslade, pero no hacer lo que quieren, sino hacer una realidad que necesita una ayuda. Y los chicos han hecho trabajos de voluntariado y se les ha evaluado en función de los que han llegado a hacer algo, algunos que ya tenían incluso con 16 años, han ido con autorización paterna. (...)”*

*“(...) Entonces, efectivamente, lo digo por poner un pero, porque esa creatividad hoy la educación lo necesita, necesita práctica. Seas profesor de filosofía, de matemáticas, tienes que entrar en una...*

*relación práctica conectada a la realidad. Que nosotros podemos aportarlo en alguna ocasión?*

*Clarísimo (...)*

*“(...) voy a poner otro pequeño pero a lo que ha dicho XXX... Necesita ayuda. Muchas veces esa ayuda requiere o una ayuda técnica y especificada, no es cualquier ayuda. (...)”*

*“(...) Lo digo porque al final ayuda es dónde, sin querer. Uno siente en que pensamos, estamos como en un subterráneo (valga la comparación) más de lo que en realidad nos corresponde... Entonces se abre un determinado ámbito. Yo creo que aquí hay un tema, y hablo de mi experiencia (...)”*

*“(...) algunos conflictos graves que hemos sufrido de convivencia del centro, bien por acoso, bien por lo que sea, donde ya se ha generado una cultura y, ya no hay duda, que el tema de la convivencia, lo lleva el educador social y por eso acuden a XXX. Porque determinados aspectos, incluso legales, que técnicamente nosotros empezamos a manejar evidentemente mejor que ellos (profes, orientadores, dirección...) y podemos aportar esa estructura y ese saber resolver los conflictos de forma eficiente (...)”*

*“(...) Por lo tanto, enlace con lo de antes, eso quiere decir que, ¿soy yo la persona directa que intervengo con la familia o con el niño? Pues a lo mejor no, pero sí el que puede hacer y el que hace lo que tú has dicho, el que coordina las acciones y, el que al final, a lo mejor, le toca hacer el seguimiento sí o sí, es el tutor, que es la persona de referencia de los alumnos, quien deberá estar en contacto permanente con el educador social. (...)”*

*“(...) Un poco de “asesoramiento” también. Muchas veces son los tutores los que dicen “qué hago con este que no puedo más”. Pues igual efectivamente la solución no es sacarle, es intervenir con él. Si al final mi objetivo es que este chico esté en clase. Pues igual, se le da ciertas pautas al profesor/tutor que esté, para que actúe de una manera o de otra (...)”*

*“(...) también nosotros, un poco lo que hacemos es, como comenta Irene, es la relación con el tutor, que es quien tiene relación más directa con el alumno. Pero si es cierto que cuando hay una situación que no es puntual, y qué se puede resolver dentro de una tutoría, sino que es más repetitiva o que tiene algunas consecuencias mayores, es un poco, cuando yo colaboro en ese caso, con ellos, con los tutores, por ejemplo, con los tutores. (...)”*

*“(...) Y sí que entonces, es una intervención como continuada, una intervención y un seguimiento continuado. (...)”*

*“(...) Y haciendo un poco esa separación de casos, también puedo hacerlo (intervenir) en el grupo y si se diese algún problema para resolver, lo puede resolver, o sea, realmente necesita una atención más continuada que entonces es cuando le tengo más en la línea de trabajo con el chico con el grupo. (...)”*

*“(...) Y si fuese una situación de chavales que no avancemos los derivamos a especialistas. (...)”*

*“(...) también nosotros lo que hacemos es el seguimiento, cuando hay una situación más excepcional y se repiten en breve tiempo y por eso estamos en relación con los tutores que es cuando yo colaboro en la solución de esta situación problemática. En ese caso, tomo más la intervención y el seguimiento continuado (...)”*

*“(...) Y un poco es la división que hacemos también, sobre todo, dando el acompañamiento, tanto en el tema socio-familiar, o socio-afectiva, cuando hay conflictos de relaciones o de algún tipo de violencia o simplemente afectivo, que muchas veces, en la ESO y con lo más mayores que es cuando es más fácil que se den esos problemas porque son más mayores. (...)”*

*“(...) Yo creía que el trabajo que daba el colegio es ese acompañamiento a los chicos que necesitan de manera más continuada y nunca de manera aislada sino que con colaboración, siempre, por parte de los tutores de cada chico, que al final tiene que ser en ese equipo. Yo diría que acompañamiento sobre*

*todo de la intervención socio-efectiva o socio-familiar que es lo que a veces surge más en el colegio (...)*

*“(...) Eso que acabas de decir, estoy completamente de acuerdo. Pero nos encontramos... yo lo entronco sobre todo con el acompañamiento de profesores. Muchas veces ese cambio que tú dices a nivel externo, a nivel estructural, muchas veces choca un poco con el propio profesor que te pide ayuda. Muchas veces en profesor que te pido ayuda con la mejor intención del mundo, te dice “... no sé qué hacer. Esta clase me tiene harta. ¿Qué hago? Tú vas toda dispuesta y le enseñas un montón de estrategias que puede aplicar. No si yo no lo estoy cometiendo el error, lo están cometiendo ellos, los alumnos. (...)”*

*“(...) yo es que la visión de la figura del educador social en el centro, es complicado, porque puede ser un poco ambigua en el sentido de que yo ejerzo otras funciones: de orientación, de educadora social y de coordinadora de infantil. (...)”*

*“(...) Sé que es cierto que a mí me relaciona mucho, por ejemplo, con la educación social lo que tiene que ver con lo que hemos hablado antes, tema de plan de la justicia, tema de intervención con chavales con dificultades a nivel socioeconómico, también con familias... Con conflictos en los grupos, con absentismo, si surge algún tema de maltrato, eso sí que está definido. (...)”*

## ORGANIZACIÓN

- a. Los educadores atienden a varios institutos y colegios**
- b. Integrados en el departamento de orientación**
- c. “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto**
- d. Los educadores (algunos) dependen del director del colegio.**

- Coordinación con las diferentes áreas y departamentos de los centros educativos
- Coordinación con otros agentes externos (policía, Servicios Sociales...)
- Planes de justicia ligados al departamento de pastoral (centros religiosos)
- Labores de Educación social asumidas por un profesor
- Trabajo en red con centros de la misma organización (LaSalle)
- Únicos centros en la Comunidad que tienen figura de ES
- Bastante independencia a la hora de programar y ejecutar acciones

*“(...)no es intervención directa sino asegurar que el primer recurso sea el tutor o jefatura de estudios, vaya por buen camino para la resolución del tema, del conflicto, del problema... y en función de que se queman cartuchos si aparezco. Pero sobre todo mi función es garantizar a través de comisiones que salga adelante el tema, que se resuelvan los problemas... necesidades e intereses de los padres, alumnos y profes...(...)”*

*“(...) yo quisiera añadir un poco la relación con los agentes externos (instituciones, asaciones, agentes tutores, policía...), que nuestro caso es la relación en particular, con los servicios sociales que es bastante directa y continuada lo largo del curso. (...)”*

*“(...) En este caso, no solamente por la derivación de casos sino por el seguimiento de las actuaciones que hacemos es del cole que están en la misma líneas que las que habéis planteado hasta ahora, a las que añadimos que la relación y vinculación con los servicios sociales, a los Centros de Día en los que luego -después del cole- pueden estar los chicos y añadimos además el del servir de guías a las familias, porque lo que nos ocurre es que las familias, en ocasiones son reacias a ir a servicios*



*sociales o han tenido malas experiencias entonces hacemos un poco ese papel mediador para que haya un entendimiento entre los agentes del ayuntamiento y las familias del colegio. Añadir, un poquito esa función que, al menos, hacemos aquí en XXX y a la que dedicamos una parte importante del tiempo de nuestro trabajo (...)*

*“(...) Luego hay la intervención más social, realizada a través de los planes de justicia, (es un programa que lleva el educador con el departamento de pastoral -el que une a los profes de religión y de otras comisiones relacionado con valores cristianos,...) valores y demás, hay llegas a toda la comunidad educativa: familias, profesores, alumnos,... y colaboras con el departamento de pastoral, sobre todo a la hora de preparar las campañas y los materiales y con el departamento de orientación para preparar con él el tema de la tutoría estando de acuerdo, naturalmente, con los tutores. (...)”*

*“(...) en el XXX no tenemos un puesto de educador social dedicado únicamente a las funciones de educador social, sino que yo soy un profesor que hago algunas, hago algunas, de las funciones que han comentado ellos. Prácticamente está limitado a todo lo que tenga que ver con valores y lo relacionado con el Plan de la Justicia(...)”*

*“(...) En el XXX hace unos años, la jornada por la diversidad, etc. Era lo que queda englobado en el Plan de la Justicia (ya comentado pero con Programa) y el Voluntariado. (...)”*

*“(...) También tenemos una red de escuelas (que apoyan con fondos) a la que pertenecemos, dinamizado por la fundación XXX (fundación que trabaja en el 3er mundo(...))”*

*“(...) Hay una corriente dentro de los que estudiosos sobre la intervención de la educación (...)”*

*“(...) yo me acuerdo al principio del todo, cuando empezó a formarse el grupo de trabajo de educadores sociales que estábamos ya interviniendo en los colegios de La Salle, que en algún momento se habló algo de eso, que hablábamos del educador social en la escuela pero también decíamos no solo en la escuela, sino también fuera de ella. Yo me acuerdo que estuvimos varios días de debate. Sea que es verdad que quizá llamar lo de educación social escolar es como cerrarlo mucho cuando además hacemos unos ámbitos muy comunitarios, muy prosociales. yo tampoco sabría qué nombre ponerlo. (...)”*

*“(...) yo también creo que lo integran el contexto, pero depende de la persona que lo escuche que va a decir que si solo es en la escuela (...)”*

*“(...) Desde el principio existió un apoyo por parte del equipo directivo, que es el que ha provocado que se haya podido afianzar bien la figura, el que tenga su sitio. Pero eso no implicaba que el resto de la comunidad educativa lo concibiera igual. (...)”*

*“(...) Otra cosa es que hay una parte de la comunidad educativa que sigue teniendo recelos hacia nosotros. No te dice lo que piensan pero se percibe. Una parte pequeña. (...)”*

*“(...) si yo quiero tocarme las narices, me las puedo tocar porque no me va a seguir nadie. Nadie me va a preguntar qué tal. Nadie me va a preguntar qué tal voy. (...)”*

*“(...) Hoy el apoyo del equipo directivo por parte del colegio por supuesto, la demanda fue del colegio por así decir, pero dentro de lo que es la isla, los colegios de La Salle son los únicos prácticamente yo diría que son los únicos que tenemos educadores sociales fuera de La Salle en Canarias no exista la figura y ni se la plantean que es un poco lo que hablábamos irrelevante anterior. (...)”*

*“(...) yo a veces he pensado en el papel. Yo como os comentaba no ser educador social y en el centro sólo desarrollo algunas de las funciones. El resto en cosas que ustedes hacen nosotras las tocamos. Entonces la pregunta es quién se ocupa de mediar con la familia, con el alumno cuando el chico tiene una necesidad... se sigue haciendo cómo se ha hecho siempre. Tutores coordinadores y el equipo de orientación incluso equipo directivo sea el tema es grave. (...)”*

*“(...) Las labores que hacen ustedes como educadores sociales en mi centro se siguen haciendo de la manera tradicional(...)”*

*“(...) yo hablando de esto se me viene la cabeza una compañera que trabaja como PTSC de Madrid en un instituto y claro, para mí, es que adquiere un poco la función de educador social pero realmente vuelven a ser perfiles diferentes, porque hay un trabajador social, un educador y un psicólogo y un pedagogo, porque de hecho esta chica es pedagoga y las funciones... yo, cuando hablamos y, además, la digo que es como la educadora social. Entonces volver a este tipo de mezclas de perfiles... (...)”*

## RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

*“(...) las horas de intervención que tenemos son sobre todo en tres líneas de intervención/acción o de trabajo: trabajo con familias, con alumnado y la formación del voluntariado y las colaboraciones con otras entidades e instituciones. Así se me ocurre de entrada,.. para ir calentando motores. (...)”*

*“(...) El trabajo con familias es muchísimo más del que se puede hacer con los alumnos. Haces más tarea que con alumnos. Con alumnos es prácticamente una entrevista semanal y hacerles un seguimiento. Grosso modo es eso. El trabajo con familias te lleva mucho más tiempo y es mucho más completo (...)”*

*“(...) cuanto a las áreas de intervención o líneas de intervención, lo voy a decirlo un poco, en áreas, como aspectos concretos uno, es con las familias, sobre todo cuando este conflicto surge, o se desprende, a partir de algún conflicto grave, o que se detecta por algún problema familiar, o partir de un conflicto surgido entre los alumnos(...)”*

*“(...) el foco principal, lo que me da a mí la pauta de mi trabajo, diría que son los alumnos, al analizar sus necesidades y a partir de ellos intervenir con familias, con los recursos externos, con los profesores. (...)”*

*“(...) Nosotros más o menos lo mismo. Según ha venido diciendo es más o menos un poco de todo. Sí que es verdad que, por ejemplo, con el tema de absentismo tú y si que haces un gran seguimiento de la comunidad gitana. Pero sí que es igual, estaría más el alumno, detectando las necesidades y lo que quiere, y todo lo que está a su alrededor, grupo de iguales, el problema con los consumos... (...)”*

*“(...) También es verdad que la coordinación es continua y no solo con los servicios sociales sino con todos los agentes externos..., y también con los proyectos de prevención. Yo creo que más o menos todos tenemos las mismas áreas. (...)”*

*“(...) Sí que es verdad que yo noto la diferencia en cuanto a edades. Cuando son de infantil, primaria, o secundaria con las familias se les da un peso muy fuerte. Sin embargo, según van siendo de grado medio, superior, bachillerato, quizá la interacción y la intervención con la familia se reduce un poco y quizá nos centramos más exclusivamente en los alumnos. (...)”*

*“(...) voy a poner otro pequeño pero a lo que ha dicho XXX... Necesita ayuda. Muchas veces esa ayuda requiere o una ayuda técnica y especificada, no es cualquier ayuda. (...)”*

*“(...) Otra cuestión es que nosotros sí estemos entrenados y preparados como educadores sociales para una intervención técnica específica, terapéutica o psicopedagógica, tenemos un área, una herramienta básica que es la escucha activa, por ejemplo, o a través de la mediación, bien utilizada, el que legalmente está contemplada puede ser el vehículo a través del cual conseguimos desbloquear algunos temas o resolver determinados conflictos. Familia-familia, familia-alumno, familia-colegio, profesor-alumno... (...)”*

*“(...) Lo digo porque al final ayuda es dónde, sin querer. Uno siente en que pensamos, estamos como en un subterráneo (valga la comparación) más de lo que en realidad nos corresponde... Entonces se abre un determinado ámbito. Yo creo que aquí hay un tema, y hablo de mi experiencia (...)”*

*“(...) algunos conflictos graves que hemos sufrido de convivencia del centro, bien por acoso, bien por lo que sea, donde ya se ha generado una cultura y, ya no hay duda, que el tema de la convivencia, lo lleva el educador social y por eso acuden a XXX. Porque determinados aspectos, incluso legales, que técnicamente nosotros empezamos a manejar evidentemente mejor que ellos (profes, orientadores, dirección...) y podemos aportar esa estructura y ese saber resolver los conflictos de forma eficiente (...)”*

*“(...) Por lo tanto, enlace con lo de antes, eso quiere decir que, ¿soy yo la persona directa que intervengo con la familia o con el niño? Pues a lo mejor no, pero sí el que puede hacer y el que hace lo que tú has dicho, el que coordina las acciones y, el que al final, a lo mejor, le toca hacer el seguimiento sí o sí, es el tutor, que es la persona de referencia de los alumnos, quien deberá estar en contacto permanente con el educador social. (...)”*

*“(...) también nosotros lo que hacemos es el seguimiento, cuando hay una situación más excepcional y se repiten en breve tiempo y por eso estamos en relación con los tutores que es cuando yo colaboro en la solución de esta situación problemática. En ese caso, tomo más la intervención y el seguimiento continuado (...)”*

*“(...) Y un poco es la división que hacemos también, sobre todo, dando el acompañamiento, tanto en el tema socio-familiar, o socio-afectiva, cuando hay conflictos de relaciones o de algún tipo de violencia o simplemente afectivo, que muchas veces, en la ESO y con lo más mayores que es cuando es más fácil que se den esos problemas porque son más mayores. (...)”*

*“(...) Yo creía que el trabajo que daba el colegio es ese acompañamiento a los chicos que necesitan de manera más continuada y nunca de manera aislada sino que con colaboración, siempre, por parte de los tutores de cada chico, que al final tiene que ser en ese equipo. Yo diría que acompañamiento sobre todo de la intervención socio-efectiva o socio-familiar que es lo que a veces surge más en el colegio (...)”*

*“(...) añadir una cosa que me surge según estamos hablando. Yo creo que nuestra figura de educadores sociales, como que también tenemos la oportunidad de generar cambios. Ya sé que no son contextos terapéuticos, que a lo mejor nos (...) un contexto... pero sí que podemos tener la oportunidad de generar cambios con la familia, con los chavales, con los chicos, con la forma de mirarles eso, con muchas cosas (...)”*

## **RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)**

- Relación con áreas de intervención social y otros agentes sociales fluida para incidir en la mejora de las condiciones de los menores, sobre todo de cara a prevención
- Trabajo con el entorno del alumnado, sobre todo en edades tempranas

*“(...) las horas de intervención que tenemos son sobre todo en tres líneas de intervención/acción o de trabajo: trabajo con familias, con alumnado y la formación del voluntariado y las colaboraciones con otras entidades e instituciones. Así se me ocurre de entrada,.. para ir calentando motores. (...)”*

*“(...) El trabajo con familias es muchísimo más del que se puede hacer con los alumnos. Haces más tarea que con alumnos. Con alumnos es prácticamente una entrevista semanal y hacerles un seguimiento. Grosso modo es eso. El trabajo con familias te lleva mucho más tiempo y es mucho más completo (...)”*

*“(...) yo quisiera añadir un poco la relación con los agentes externos (instituciones, asaciones, agentes tutores = a policía...), que nuestro caso es la relación en particular, con los servicios sociales que es bastante directa y continuada lo largo del curso. (...)”*

*“(...) En este caso, no solamente por la derivación de casos sino por el seguimiento de las actuaciones que hacemos es del cole que están en la misma líneas que las que habéis planteado hasta ahora, a las que añadimos que la relación y vinculación con los servicios sociales, a los Centros de Día en los que luego -después del cole- pueden estar los chicos y añadimos además el del servir de guías a las familias, porque lo que nos ocurre es que las familias, en ocasiones son reacias a ir a servicios sociales o han tenido malas experiencias entonces hacemos un poco ese papel mediador para que haya un entendimiento entre los agentes del ayuntamiento y las familias del colegio. Añadir, un poquito esa función que, al menos, hacemos aquí en XXX y a la que dedicamos una parte importante del tiempo de nuestro trabajo (...)”*

*“(...) el foco principal, lo que me da a mí la pauta de mi trabajo, diría que son los alumnos, al analizar sus necesidades y a partir de ellos intervenir con familias, con los recursos externos, con los profesores. (...)”*

*“(...) Nosotros más o menos lo mismo. Según ha venido diciendo es más o menos un poco de todo. Sí que es verdad que, por ejemplo, con el tema de absentismo tú y si que haces un gran seguimiento de la comunidad gitana. Pero sí que es igual, estaría más el alumno, detectando las necesidades y lo que quiere, y todo lo que está a su alrededor, grupo de iguales, el problema con los consumos... (...)”*

*“(...) También es verdad que la coordinación es continua y no solo con los servicios sociales sino con todos los agentes externos..., y también con los proyectos de prevención. Yo creo que más o menos todos tenemos las mismas áreas. (...)”*

*“(...) Sí que es verdad que yo noto la diferencia en cuanto a edades. Cuando son de infantil, primaria, o secundaria con las familias se les da un peso muy fuerte. Sin embargo, según van siendo de grado medio, superior, bachillerato, quizá la interacción y la intervención con la familia se reduce un poco y quizá nos centramos más exclusivamente en los alumnos. (...)”*

## **FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

### **CIUDADANÍA. VALORES**

- Educación en valores para promover una mejora de las condiciones de las familias
- Programa de voluntariado, en relación con valores promovidos desde la institución La Salle (religioso)

*“(...) Hombre, yo creo que educación para la ciudadanía, que supongo que va a desaparecer ya mismo... en un principio, por supuesto, por supuesto, pero sí que es verdad, hoy por hoy, sobre todo los diplomados nos encontramos en que es imposible por titulación para impartir la asignatura de ciudadanía, por diplomatura en educación social, sino por diplomatura en sí. Sí que es verdad que en un futuro los que tengan su doble grado, y tengan después un tal..., por supuesto que estarán preparados para eso. Creo que es la persona idónea. Pero al final, la titulación manda. Entonces quiero decir que gente en bachillerato que es teleco, que no puede dar informática. Eso lo considero muy fuerte, Como luego nos encontramos que la lógica no siempre manda, pero bueno... (...)”*

*“(...) estaría en la misma línea. Considero que el educador social posiblemente puede ser de los profesores más capacitados para impartirla. Estoy totalmente de acuerdo muchos de esos contenidos que se va a encontrar en las asignaturas que forman parte de su trabajo se lo va a encontrar a lo largo del curso, con lo cual, además podría superar perfectamente el plano teórico porque en la práctica está viendo distintos elementos de la programación. (...)”*

*“(...) De momento, quienes la imparten es quien dice la normativa, que es que sea un licenciado. Yo creo que es el único impedimento, y que el centro elija a otro profesional... Yo creo que es que por normativa no nos pueden contratar a nosotros y no hay más. Que quizá en un futuro, con el tema del grado post-ESO, cambie porque nos y que paremos todos por igual y si el que mande es el área, pues fenomenal. Ahora, yo creo que estamos con las manos atadas en ese punto. (...)”*

*“(...) yo estoy de acuerdo con todo lo que se ha dicho hasta ahora, pero además, además, puede incluirse la parte práctica, que me parece que el educador social por su formación y por el enfoque más creativo de nuestro trabajo, creo que podríamos hacer o dar un enfoque a la asignatura mucho más dinámica de manera que los contenidos que aparecen en la programación de la asignatura, se integran a ella de manera más significativa. (...)”*

*“(...) Quedará todo el cometido que abarca esta asignatura en un plano teórico de ciudadanía, de que es la convivencia... Yo es que he echado un vistazo este año al manual y me sorprendía porque, conceptos que aprendes a la manera teórica, es aburridísimo, y, además, se quedan en eso, un plano muy abstracto y muy teórico. Y creo que nosotros o muchas de nuestras actividades o dinámicas que planteamos estamos trabajando lo mismo, pero que será mucho más vivencial y que permitirá llegar a la misma conclusión que aparece escrita, incluso pueden ser ideas para evaluarle, para examinarlas, para compartirlas (...)”*

*“(...) en ciudadanía tiene una de las áreas en primaria. Esa no habría problema legal, en un principio, por titulación, o sea, porque no es profesor de primaria. (...)”*

*“(...) Por lo tanto, hay un terreno de nadie. Si el grado lo sustituyera a ese pudiera ser incluso se abriría otra rama más, que sería la asignatura de ética y, en el caso de XXX, en bachillerato, en filosofía y ciudadanía. Por lo tanto, claro que está limitando el tema legal. Cuestión, voy a ser un poquito... Estoy completamente de acuerdo con lo que decís. Estamos viviendo toda la vida con la asignatura de ética y ahora también con la asignatura de ciudadanía y con las tutorías. La cuestión al final será ver realmente que resultados da o no esta hipotética impartición de estas asignaturas. Quiero decir que estoy de acuerdo que, efectivamente, puede ser, pero que hay unos aspectos legales que no lo permite. (...)”*

*“(...) Y con respecto a lo práctico, he tenido la grata experiencia que comentabas tú XXX. En mi colegio este año el departamento de sociales, que eso nos queda ética, que son los que la ley establece. Han establecido hasta el final de curso desde Semana Santa, que tienen que hacer los chavales un Proyecto de Intervención Social. Y la parte que puntuaba más era sí se atrevían a hacer prácticas. Y yo coordinaba a los chavales del colegio. Han hecho proyectos, los he visto, donde han aplicado intervención... (...)”*

## **METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN**

- a. Mediación**
- b. Ayuda y Acompañamiento.**
- c. Participación**
- d. Empoderamiento**
- e. Trabajo personalizado e individualizado**

- Trabajo preventivo
- Trabajo orientado a la prevención de riesgos y de conflictos
- Trabajo con familias
- Derivación de casos a otros agentes

- Coordinación continua con otras instituciones (policía, Servicios Sociales...)
- Mediación
- Organización del trabajo según grupos de edad de los destinatarios
- Acompañamiento sobre todo en la intervención socio-efectiva o socio-familiar
- Análisis previo de necesidades, para diseño metodológico efectivo
- Voluntariado, solidaridad humana y el trabajo con comité de solidaridad, que eso no es un proyecto propiamente del centro, sino que el centro se sumó a este proyecto que tiene la “Red de Escuelas Solidarias”
- Cierta sensación de improvisación a la hora de intervenir

*“(...) las horas de intervención que tenemos son sobre todo en tres líneas de intervención/acción o de trabajo: trabajo con familias, con alumnado y la formación del voluntariado y las colaboraciones con otras entidades e instituciones. Así se me ocurre de entrada,.. para ir calentando motores. (...)”*

*“(...) El trabajo con familias es muchísimo más del que se puede hacer con los alumnos. Haces más tarea que con alumnos. Con alumnos es prácticamente una entrevista semanal y hacerles un seguimiento. Grosso modo es eso. El trabajo con familias te lleva mucho más tiempo y es mucho más completo (...)”*

*“(...) cuanto a las áreas de intervención o líneas de intervención, lo voy a decirlo un poco, en áreas, como aspectos concretos uno, es con las familias, sobre todo cuando este conflicto surge, o se desprende, a partir de algún conflicto grave, o que se detecta por algún problema familiar, o partir de un conflicto surgido entre los alumnos (...)”*

*“(...) Hacer seguimiento de alumnos con consumo de drogas que se detecta claramente y abiertamente, un consumo de sustancias y que se ha detectado dentro del centro (...)”*

*“(...) También participar en todo lo que tiene que ver con el plan de convivencia del centro, a todos los niveles y todo lo que tiene que ver con educación para la justicia (este es un área que tienen algunos colegios de La Salle y que incluye todas las campañas Domund, Día internacional de los Derechos del Niño; Día de la Paz... también se organizan actividades relativas al Programa Voluntariado “obligatorio”... (es un programa para todos los alumnos de 2º de bachillerato) y otras actividades que son más específicas de este centro) (...)”*

*“(...) Con lo cual, es amplio y diverso si es cierto, que en muchas de las cosas mi función como tal, por lo que se ejecuta, en muchos casos, no es intervención directa sino asegurar que el primer recurso sea el tutor o jefatura de estudios, vaya por buen camino para la resolución del tema, del conflicto, del problema... y en función de que se queman cartuchos si aparezco. Pero sobre todo mi función es garantizar a través de comisiones que salga adelante el tema, que se resuelvan los problemas... necesidades e intereses de los padres, alumnos y profes... (...)”*

*“(...) En este caso, no solamente por la derivación de casos sino por el seguimiento de las actuaciones que hacemos es del cole que están en la misma líneas que las que habéis planteado hasta ahora, a las que añadimos que la relación y vinculación con los servicios sociales, a los Centros de Día en los que luego -después del cole- pueden estar los chicos y añadimos además el del servir de guías a las familias, porque lo que nos ocurre es que las familias, en ocasiones son reacias a ir a servicios sociales o han tenido malas experiencias entonces hacemos un poco ese papel mediador para que haya un entendimiento entre los agentes del ayuntamiento y las familias del colegio. Añadir, un poquito esa función que, al menos, hacemos aquí en XXX y a la que dedicamos una parte importante del tiempo de nuestro trabajo (...)”*

*“(...) el foco principal, lo que me da a mí la pauta de mi trabajo, diría que son los alumnos, al analizar sus necesidades y a partir de ellos intervenir con familias, con los recursos externos, con los profesores. (...)”*

*“(...) Luego hay la intervención más social, realizada a través de los planes de justicia, (es un programa que lleva el educador con el departameijnto de pastoral -el que une a los profes de religión y de otras comisiones relacionado con valores cristianoas,...) valores y demás, hay llegas a toda la comunidad educativa: familias, profesores, alumnos,... y colaboras con el departamento de pastoral, sobre todo a la hora de preparar las campañas y los materiales y con el departamento de orientación para preparar con él el tema de la tutoría estando de acuerdo, naturalmente, con los tutores. (...)”*

*“(...) Nosotros más o menos lo mismo. Según ha venido diciendo es más o menos un poco de todo. Sí que es verdad que, por ejemplo, con el tema de absentismo tú y si que haces un gran seguimiento de la comunidad gitana. Pero sí que es igual, estaría más el alumno, detectando las necesidades y lo que quiere, y todo lo que está a su alrededor, grupo de iguales, el problema con los consumos... (...)”*

*También es verdad que la coordinación es continua y no solo con los servicios sociales sino con todos los agentes externos..., y también con los proyectos de prevención. Yo creo que más o menos todos tenemos las mismas áreas. (...)”*

*“(...) Sí que es verdad que yo noto la diferencia en cuanto a edades. Cuando son de infantil, primaria, o secundaria con las familias se les da un peso muy fuerte. Sin embargo, según van siendo de grado medio, superior, bachillerato, quizá la interacción y la intervención con la familia se reduce un poco y quizá nos centramos más exclusivamente en los alumnos. (...)”*

*“(...) Principalmente me ocupo de tres áreas, el desarrollo del voluntariado en el centro, trabajando con el alumnado para el voluntariado, es una gran línea. Luego, también, hay otra que suele ser una semana -se organizan actividades para recaudar fondos para financiar determinados proyectos de escuelas para el tercer mundo- que se realiza una vez al año, y lo llevo yo desde área de nuestra educación social. Y después, una tercera que se añadió al centro y que es bastante más específico, se trata de un plan de la conserjería en Canarias que es el de la red “Escuela Solidaria”. (...)”*

*“(...) Desde hace unos diez años en el centro, con un alumnado que se va renovando poco a poco, hay creado un comité de solidaridad y de derechos humanos desde los cuales se trabaja la educación en valores. Y lo llevo desde hace unos años con unos chicos, y hacemos también un trabajo en red con otros centros de Canarias que participan en este proyecto. (...)”*

*“(...) Entonces, digamos, serían esas las funciones que desarrollamos en educación social en el centro: voluntariado, solidaridad humana y el trabajo con los chicos del comité de solidaridad, que eso no es un proyecto propiamente del centro, sino que el centro se sumó a este proyecto que tiene la “Red de Escuelas Solidarias” de Canarias, que llevan haciéndolo 15-17 años.¿? (...)”*

*“(...) en el colegio XXX, esto que estás comentando, del voluntariado es uno de los aspectos que ocupa gran parte de la organización y de mis horas de trabajo. Y de lo que has comentado pues ocurre un poco igual. (...)”*

*“(...) En el XXX hace unos años, la jornada por la diversidad, etc. Era lo que queda englobado en el Plan de la Justicia (ya comentado pero con Programa) y el Voluntariado. (...)”*

*“(...) También tenemos una red de escuelas (que apoyan con fondos) a la que pertenecemos, dinamizado por la fundación XXX (fundación que trabaja en el 3er mundo (...)”*

*“(...) los chavales viniendo conmigo y con la propia ética han descubierto algunos que ha sido realmente bueno, que puede ser algo que se traslade, pero no hacer lo que quieren, sino hacer una realidad que necesita una ayuda. Y los chicos han hecho trabajos de voluntariado y se les ha evaluado*

*en función de los que han llegado a hacer algo, algunos que ya tenían incluso con 16 años, han ido con autorización paterna. (...)”*

*“(...) Entonces, efectivamente, lo digo por poner un pero, porque esa creatividad hoy la educación lo necesita, necesita práctica. Seas profesor de filosofía, de matemáticas, tienes que entrar en una... relación práctica conectada a la realidad. Que nosotros podemos aportarlo en alguna ocasión? Clarísimo (...)”*

*“(...) a mí se me viene a la cabeza la palabra “ayuda”. Este niño necesita ayuda. Creo que han sido mucho los tutores que me han llegado con ese mensaje inicial. Necesita, el chico, que alguien se encargue de él, darle más tiempo del que yo, profesor, dispongo para él. Llamas áreas queda educativa o la académica porque el problema de este niño que necesita ayuda no son las matemáticas. Aquí hay un foco de ayuda y estás tú. Entonces quiero conectar dentro*

*“(...) a mí se me ocurre con lo que decías antes, “mediación”, entre todo. (...)”*

*“(...) voy a poner otro pequeño pero a lo que ha dicho XXX... Necesita ayuda. Muchas veces esa ayuda requiere o una ayuda técnica y especificada, no es cualquier ayuda. (...)”*

*“(...) Otra cuestión es que nosotros sí estemos entrenados y preparados como educadores sociales para una intervención técnica específica, terapéutica o psicopedagógica, tenemos un área, una herramienta básica que es la escucha activa, por ejemplo, o a través de la mediación, bien utilizada, el que legalmente está contemplada puede ser el vehículo a través del cual conseguimos desbloquear algunos temas o resolver determinados conflictos. Familia-familia, familia-alumno, familia-colegio, profesor-alumno... (...)”*

*“(...) Lo digo porque al final ayuda es dónde, sin querer. Uno siente en que pensamos, estamos como en un subterráneo (valga la comparación) más de lo que en realidad nos corresponde... Entonces se abre un determinado ámbito. Yo creo que aquí hay un tema, y hablo de mi experiencia (...)”*

*“(...) algunos conflictos graves que hemos sufrido de convivencia del centro, bien por acoso, bien por lo que sea, donde ya se ha generado una cultura y, ya no hay duda, que el tema de la convivencia, lo lleva el educador social y por eso acuden a XXX. Porque determinados aspectos, incluso legales, que técnicamente nosotros empezamos a manejar evidentemente mejor que ellos (profes, orientadores, dirección...) y podemos aportar esa estructura y ese saber resolver los conflictos de forma eficiente (...)”*

*“(...) Por lo tanto, enlace con lo de antes, eso quiere decir que, ¿soy yo la persona directa que intervengo con la familia o con el niño? Pues a lo mejor no, pero sí el que puede hacer y el que hace lo que tú has dicho, el que coordina las acciones y, el que al final, a lo mejor, le toca hacer el seguimiento sí o sí, es el tutor, que es la persona de referencia de los alumnos, quien deberá estar en contacto permanente con el educador social. (...)”*

*“(...) Y luego también el tema de las derivaciones, que a mí me parece muy importante. Hasta dónde podemos llegar. Sabemos llegar hasta aquí, pero luego hay cosas que son muchísimo más especializadas que va más allá de nuestra intervención (...)”*

*“(...) también nosotros, un poco lo que hacemos es, como comenta Irene, es la relación con el tutor, que es quien tiene relación más directa con el alumno. Pero sí es cierto que cuando hay una situación que no es puntual, y qué se puede resolver dentro de una tutoría, sino que es más repetitiva o que tiene algunas consecuencias mayores, es un poco, cuando yo colaboro en ese caso, con ellos, con los tutores, por ejemplo, con los tutores. (...)”*

*“(...) Y sí que entonces, es una intervención como continuada, una intervención y un seguimiento continuado. (...)”*



*“(…) Y haciendo un poco esa separación de casos, también puedo hacerlo (intervenir) en el grupo y si se diese algún problema para resolver, lo puede resolver, o sea, realmente necesita una atención más continuada que entonces es cuando le tengo más en la línea de trabajo con el chico con el grupo. (...)”*

*“(…) Y si fuese una situación de chavales que no avancemos los derivamos a especialistas. (...)”*

*“(…) también nosotros lo que hacemos es el seguimiento, cuando hay una situación más excepcional y se repiten en breve tiempo y por eso estamos en relación con los tutores que es cuando yo colaboro en la solución de esta situación problemática. En ese caso, tomo más la intervención y el seguimiento continuado (...)”*

*“(…) Y un poco es la división que hacemos también, sobre todo, dando el acompañamiento, tanto en el tema socio-familiar, o socio-afectiva, cuando hay conflictos de relaciones o de algún tipo de violencia o simplemente afectivo, que muchas veces, en la ESO y con lo más mayores que es cuando es más fácil que se den esos problemas porque son más mayores.*

*“(…) Yo creía que el trabajo que daba el colegio es ese acompañamiento a los chicos que necesitan de manera más continuada y nunca de manera aislada sino que con colaboración, siempre, por parte de los tutores de cada chico, que al final tiene que ser en ese equipo. Yo diría que acompañamiento sobre todo de la intervención socio-efectiva o socio-familiar que es lo que a veces surge más en el colegio (...)”*

*“(…) añadir una cosa que me surge según estamos hablando. Yo creo que nuestra figura de educadores sociales, como que también tenemos la oportunidad de generar cambios. Ya sé que no son contextos terapéuticos, que a lo mejor nos (...) un contexto... pero sí que podemos tener la oportunidad de generar cambios con la familia, con los chavales, con los chicos, con la forma de mirarles eso, con muchas cosas (...)”*

*“(…) Eso que acabas de decir, estoy completamente de acuerdo. Pero nos encontramos... yo lo entronco sobre todo con el acompañamiento de profesores. Muchas veces ese cambio que tú dices a nivel externo, a nivel estructural, muchas veces choca un poco con el propio profesor que te pide ayuda. Muchas veces en profesor que te pido ayuda con la mejor intención del mundo, te dice “... no sé qué hacer. Esta clase me tiene harta. ¿Qué hago? Tú vas toda dispuesta y le enseñas un montón de estrategias que puede aplicar. No si yo no lo estoy cometiendo el error, lo están cometiendo ellos, los alumnos. (...)”*

*“(…) Entonces dices como cambias ese sistema, un poco tienes que ingeniártelas para poder intervenir un poco, ahí, intervengo con todo mi afán. (...)”*

*“(…) Con esto quiero decir que, por parte del XXX, si tiene su espacio la educación social y cuando surge un conflicto se activa inmediatamente la tecla en la que una de las partes que interviene de manera clara y directa es el defensor del menor y el educador social, o llamémoslo como queramos. Y a lo largo del tiempo está contemplado yo creo que de una manera cada vez más clara, la presencia del educador social aún en colegios privados como ya lo había dicho antes (...)”*

*“(…) yo creo que en la medida en que nosotros hagamos la intervención social, familiar, al final integral de los alumnos, repercute en la calidad educativa y en la equidad. Es muy general pero es así. Es decir, en tanto nosotros estamos interviniendo con los alumnos en programas de prevención, en acciones prosociales, en intervención con familias, en control del absentismo escolar, en la convivencia, en crear redes en el entorno escolar y tratar de incorporarlo a nuestro proceso educativo, creo que estamos trabajando con la equidad y la calidad, ¿verdad? Habrá cosas que me falten pero esencialmente es así, porque nosotros contribuimos con nuestra presencia a dar frescura, a abrir las ventanas de los colegios y los centros en los que estamos... (...)”*

*“(…) eso mismo pienso yo, totalmente de acuerdo, también podemos añadir la participación de los padres y madres en sus escuelas..., y ven las charlas que se dan... de otros colegios de la Salle... y*

*repartimos los libros a los que más lo necesitan... porque no sé cómo será en vuestro colegio pero aquí, se nota y mucho lo de la crisis y eso que hacemos es equidad ¿verdad? (...)*

*“(...) Hace poco nosotros terminamos el proyecto de voluntariado obligatorio y un par de chicos se han quedado en algunos proyectos sintiendo con esa labor de voluntariado de personas con minusvalías psíquicas y otros centros de la XXX (Fundación). Yo, y uno de los chicos que hasta final de curso termina en infantil con uno chicos que querían continuar haciéndolo fuera del proceso obligatorio. (...)”*

*“(...) Lo hacían porque ellos querían continuar, les había gustado la experiencia y les resultaba enriquecedora. Entonces las perspectivas de vivencia personal resultó una experiencia bastante positiva para ese alumnado que ha encontrado este año una actividad que les haya gustado bastante a nivel vivencial. Lo hacen simplemente por enriquecimiento personal de esas vivencias. Otros son oles resulta beneficioso para la formación en valores. (...)”*

*“(...) un poco en esa línea. Lo importante que aportamos también los educadores sociales es la atención a que le damos ese desarrollo personal del alumno. No solamente la parte académica sino también ellos necesarita entender el proceso por el que pasan para resolver conflictos que vienen entender situaciones que le superan. (...)”*

*“(...) Y yo creo que ese desarrollo personal y social sobre todo a quedamos nosotros mayor atención e importancia y esa es para mí la base de que sí que es necesaria dentro del sistema educativo para que no sólo ser la parte teórico-académica, no se edifica que los demás profesionales no la quieran atender sino que muchas veces no pueden abarcar uno eso funcionó no tiene los recursos y nosotros seríamos como esa especialización que te dedicas más plenamente a ese ámbito, esa parte, ese desarrollo de la persona y que además hoy por hoy, los chicos lo necesitan (...)”*

*“(...) Era el de desarrollo comunitario, el tiempo libre, animación sociocultural, tercera edad, prevención y.. Se acabó. El único de esto estaba cuando si estudiábamos las comunidades de aprendizaje (que pudiera estar relacionado con el trabajo de las educadores sociales en los institutos). Ahí sí. (...)”*

## **EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.**

- a. Plan de Trabajo o Programación General**
- b. Memoria**
- c. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa**
- d. Se sienten satisfechos con su trabajo**

- Falta de concreción de las acciones, en ocasiones
- Necesidad de sistematizar y registrar las acciones para poner en valor los trabajos realizados, y así facilitar su réplica en otros centros o ámbitos.
- Traspaso de buenas prácticas entre centros y equipos educativos como necesidad

*“(...) Otra de las cosas que me ha gustado mucho de lo que acabas de decir es lo de plasmar en planes oficiales. Por ejemplo, en el plan de convivencia, en algunos documentos. Muchas veces eso queda plasmado, ahí, pero no se realiza. (...)”*

*“(...) En el caso por ejemplo, que se está dando en algunos centros y en otros no del Plan de Alumnos Disruptivos. Esto que hicimos el año pasado con el equipo de orientadores (hubo una reunión conjunta con orientadores de los colegios de La Salle, en la que se elaboró ese plan para chicos disruptivos) y del que tanto se habló de eso y, sin embargo, en la mayor parte de los centros también es verdad que yo*

*tengo suerte y cuento con el apoyo del equipo directivo de mi colegio. Otros colegios que no tienen ese mismo apoyo por lo que sea no se pueden realizar o nos está realizando. Creo que soy la única de todos los centros la que lo yo lo estoy realizando (Colegio de XXX). Creo que es interesante no sólo plasmar sino también llevarlo a cabo. Queda muy bonito muchas veces, pero también queda muy bonito en la estantería (...)*

*“(...) eso nos está pasando un poco a todos. Luego depende de cada centro. Yo estoy totalmente de acuerdo con lo que se ha dicho, en relación al Programa de Educación en la Justicia, se dio un empujón tremendo con XXX (un profesor que ya no está en el colegio) que son su...ahora se está volviendo a intentar retomar en primaria, pero está costando mucho, porque yo creo que a veces, yo lo digo..., como me lo transmiten los profesores, hay demasiadas proyectos y no se llegan a asentarse. (...)*

*“(...) Yo creo que ha llegado un momento que la gente está pensando bueno... si eso dentro de unos años ya se les ha olvidado. Yo creo que a veces que hay una sobre carga de planes, me da la impresión. (...)*

*“(...) estoy muy, muy, muy... de acuerdo con todo lo que se lleva dicho sobre esta pregunta. Creo que el educador social aporta calidad en cuanto que trabaja equidad. Y desde ella está todo dicho, no hay mucho más que decir, no hay mucho más que decir. En el sentido de calidad como habéis dicho, creo que efectivamente, en cuanto lo sistematice tienen una serie de documentos que donde refleja lo que se hace de una manera sistemática de una manera que se pueda evaluar o sea, evaluable, contribuye a este tipo que entendemos por calidad. (...)*

*“(...) yo diría que la gente que está... yo creo que en los coles hay profesionales muy válidos, muy buenos. Pero les dejamos irse. Estoy totalmente de acuerdo de todos los profesionales el educador social estaba, luego a los demás que se les dé un apoyo, un impulso, ganas de volver a retomar todo, con todo, con otro espíritu y con otra iniciativa. Creo que hay gente que está ya cansada, no por años, sino por rutina. Yo creo que en el cole los profes son muy cerrados.... (...)*

*“(...) es lo que yo decía, el espíritu, el empujón, el respiro, abrir los ojos, tener otras ventanas, a que haya otras opciones que igual que están un poco más altas, muy cansados de la educación (...)*

### **CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA E.S. (Educación Social)**

- Calidad vinculada al carácter, la imagen de los centros educativos
- Transmisión de Valores como elemento de calidad
- Sensación de buenos resultados con las labores hechas
- El mejor resultado es la integración del alumnado, eso es lo que determina la calidad

*“(...) Eso es de mucho calado, en tanto en cuanto el educador social es una figura estratégica. Y cuando digo estratégica, lo digo con todo el peso a propósito de lenguaje de calidad. Va al fondo del estilo educativo que quieres marcar en un centro. (...)*

*“(...) Va al tema de valores y eso se puede plasmar después en los planes estratégicos, en las prioridades y en el estilo. El cambio del que tú hablas al final es estilo, pienso. Es como en la mediación, como forma de intervenir, es lo que marca... (...)*

*“(...) Creo que el cole tiene que dejar de ser un sitio de instrucción para ser una sociedad, un lugar donde todos participar activamente, seas como sea, vengas de donde vengas (...)*

*“(...) Creo que nosotros, los educadores sociales, tenemos algo que hacer y algo que ver para agilizar esos procesos, ese engranaje que permita la ley desde chiquitito que va al cole a participar de manera activa siendo él mismo... (...)*

*“(...) Ayudarle a encontrar un lugar en el mundo a través del cole. (...)*

*“(...) yo creo que sí porque si dejamos de lado lo social, pero no solo los alumnos sino en toda la comunidad educativa porque también dentro de los propios profesores, se me ocurren, pues todo lo demás, vamos, a lo académico, pues es que va en picado. Como que, yo creo que es un pilar muy fuerte que actualmente no se atiende, o que no se atiende, como debería atender y debes cubrir más, ser más amplio... (...)”*

*“(...) yo, quiero comentar una evidencia. Si realmente nosotros no hubiéramos tenido un hueco y ese hueco se hubiera hecho realidad y no hubiera aportado beneficios, yo creo que los directores se hubieran puesto de acuerdo para habernos dado boletín y decirnos, no nos servís, no respondéis a lo que queremos... (...)”*

*“(...) Yo creo que eso es un dato contundente. Si realmente hubiera sido dinero tirado, dinero perdido, habría dicho al cabo de 3, 4 o 5 años... Es cierto que nosotros podríamos coger y de la carta del Hermano Ángel Echevarría del año 90 y tantos que decía que debería de haber en todos los centros un educador social. Acordaros de este documento siempre, (...)”*

*“(...) El hecho es que algo evidentemente sí tenemos que estar aportando aportamos. (...)”*

*“(...) Yo veo una cierta contradicción, hay una apuesta por qué se pide, qué no se pide... a que se pida porque no se pide. A veces no está tan clara esa apuesta, luego no es prioritaria, aparece y no parece y si aparece se puede meter de alguna manera los planes estratégicos. Las vías preferentes o de calidad, no se acuerdan del educador social pero no estaban...en esa región, ...pero ... (...)”*

*“(...) yo creo que en la medida en que nosotros hagamos la intervención social, familiar, al final integral de los alumnos, repercute en la calidad educativa y en la equidad. Es muy general pero es así. Es decir, en tanto nosotros estamos interviniendo con los alumnos en programas de prevención, en acciones prosociales, en intervención con familias, en control del absentismo escolar, en la convivencia, en crear redes en el entorno escolar y tratar de incorporarlo a nuestro proceso educativo, creo que estamos trabajando con la equidad y la calidad, ¿verdad? Habrá cosas que me falten pero esencialmente es así, porque nosotros contribuimos con nuestra presencia a dar frescura, a abrir las ventanas de los colegios y los centros en los que estamos... (...)”*

*“(...) eso mismo pienso yo, totalmente de acuerdo, también podemos añadir la participación de los padres y madres en sus escuelas..., y ven las charlas que se dan... de otros colegios de la Salle... y repartimos los libros a los que más lo necesitan... porque no sé cómo será en vuestro colegio pero aquí, se nota y mucho lo de la crisis y eso que hacemos es equidad ¿verdad? (...)”*

*“(...) a medida que se es más equitativo más calidad y más equidad, más distribución, más posibilidades de participar todos, más... (...)”*

*“(...) yo creo que rotundamente, cualquier aspecto dentro de la educación que trabaje a fondo el tema de valores y como Valor Fundamental es lo social, la equidad, eso evidentemente es uno de nuestros pilares, motivo de trabajo, que aporta calidad humana, en tanto en cuanto que equidad. (...)”*

*“(...) Otra cosa es si cogemos el término de calidad en los términos ajustados hoy en día a lo que entendemos por calidad en cuanto contenido empresarial, de gestión empresarial, que puedo aportar y mucho. (...)”*

*“(...) Una de las cosas por las que me quedo clarísimo en los 2 años que estuve yo por lo de la calidad, me quedo clarísimo en los 3 años que pasó por aquí es una de las cosas que tienen que ser un educador social, que como educador social debe ser experto en: elaborar y gestionar y dirigir y coordinar, planes, programas y procesos, a fin de cuentas. Colocado nos podemos meter por ahí, así como y podemos aportar, sí, en tanto en cuanto eso no nos deshumaniza y nos desvía del punto. (...)”*

*“(...) Equidad, sí, porque envuelva a los valores de los que teóricamente nosotros debemos ser portadores (...)”*

*“(...) estoy muy, muy, muy... de acuerdo con todo lo que se lleva dicho sobre esta pregunta. Creo que el educador social aporta calidad en cuanto que trabaja equidad. Y desde ella está todo dicho, no hay mucho más que decir, no hay mucho más que decir. En el sentido de calidad como habéis dicho, creo que efectivamente, en cuanto lo sistematice tienen una serie de documentos que donde refleja lo que se hace de una manera sistemática de una manera que se pueda evaluar o sea, evaluable, contribuye a este tipo que entendemos por calidad. (...)”*

*“(...) si, yo también estoy de acuerdo en lo que el educador social da un Valor Añadido con un punto de calidad y equidad, a la educación, en general, entonces es ahí donde podemos ver el beneficio. quizá antes de existir la figura había aspectos en el centro, como los referidos a las necesidades que no quedaban cubiertas, entonces por ese lado claramente beneficia a la calidad educativa sobre todo, en todo lo que puede hacer para favorecer a las dificultades que pueda tener el alumnado en el centro. (...)”*

*Y por otro lado, está también lo de desarrollar actividades que aporten valores que resultan bastante buenas para el alumnado. (...)”*

*“(...) a mí me parece que estamos ahora mismo como muy enfocados y como muy centrados en la calidad y el ... y demostrar que cumplimos con los criterios de calidad. Yo tengo un poco la sensación de que el verdadero reto en la escuela de ahora es la convivencia. Si es que se está a gusto es que si está a gusto es que la escuela se puede enseñar. Y para que se pueda enseñar tiene que haber un clima de base, no tiene que haber un contexto de una motivación de aprendizaje, que haya convivencia... a mí me parece que el educador social o ahí, entorno, es el reto obtiene trabajo, tiene algo que hacer. Solamente con eso creo que ya hay demanda. (...)”*

## **FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

- Referencias a la incertidumbre frente a la titulación: diplomatura, grado..., marcada por la legislación. Esto dificulta su labor
- Posible desconexión formación-realidad, aspectos demasiado teóricos, poco ligados al trabajo efectivo que luego hay que realizar, en cuanto a intervención directa
- Denuncia de cierto “intrusismo” de otras titulaciones en la ES

*“(...) Hombre, yo creo que educación para la ciudadanía, que supongo que va a desaparecer ya mismo... en un principio, por supuesto, por supuesto, pero sí que es verdad, hoy por hoy, sobre todo los diplomados nos encontramos en que es imposible por titulación para impartir la asignatura de ciudadanía, por diplomatura en educación social, sino por diplomatura en sí. Sí que es verdad que en un futuro los que tengan su doble grado, y tengan después un tal..., por supuesto que estarán preparados para eso. Creo que es la persona idónea. Pero al final, la titulación manda. Entonces quiero decir que gente en bachillerato que es teleco, que no puede dar informática. Eso lo considero muy fuerte, Como luego nos encontramos que la lógica no siempre manda, pero bueno... (...)”*

*“(...) De momento, quienes la imparten es quien dice la normativa, que es que sea un licenciado. Yo creo que es el único impedimento, y que el centro elija a otro profesional... Yo creo que es que por normativa no nos pueden contratar a nosotros y no hay más. Que quizá en un futuro, con el tema del grado post-ESO, cambie porque nos y que paremos todos por igual y si el que mande es el área, pues fenomenal. Ahora, yo creo que estamos con las manos atadas en ese punto. (...)”*

*“(...) en ciudadanía tiene una de las áreas en primaria. Esa no habría problema legal, en un principio, por titulación, o sea, porque no es profesor de primaria. (...)”*

*“(...) Por lo tanto, hay un terreno de nadie. Si el grado lo sustituyera a ese pudiera ser incluso se abriría otra rama más, que sería la asignatura de ética y, en el caso de XXX, en bachillerato, en filosofía y ciudadanía. Por lo tanto, claro que está limitando el tema legal. Cuestión, voy a ser un poquito... Estoy completamente de acuerdo con lo que decís. Estamos viviendo toda la vida con la asignatura de ética y ahora también con la asignatura de ciudadanía y con las tutorías. La cuestión al final será ver realmente que resultados da o no esta hipotética impartición de estas asignaturas. Quiero decir que estoy de acuerdo que, efectivamente, puede ser, pero que hay unos aspectos legales que no lo permite. (...)”*

*“(...) mi experiencia me dice que cuando yo recibí la formación universitaria, existía un conflicto de base. Yo recuerdo que en una de las asignaturas, que la profe que la impartía era una catedrática con mucho prestigio, se pasó más de la mitad del curso hablando de la evaluación desde un enfoque formalista, absolutamente formal y totalmente desconectado de la intervención, del proyecto en el mecanismo teórico que yo tenía que desarrollar, para luego intervenir. Una cosa muy teórica. Yo recuerdo que tuvimos que intervenir mucho pero muy vinculados a la pedagogía clásica y al magisterio como muy de aula (muy de centros escolares y no tanto de educación social y su correspondiente evaluación de programas). Y muy antiguo. (...)”*

*“(...) Y luego recuerdo plan de estudios. Hay varias personas que les ha dado por des vincular la educación social con el sistema educativo de por sí, que el excluyente, que estaba creado para apartar al fracasado... había como discursos muy definidos que entraban en absoluto conflicto y si te querías definir como futuro educador social tenías que hacer una cruz al colegio porque el colegio excluye. En mi época que busca siempre en el contexto de salvar al excluido por salvar el sistema educativo y por ello estaba de moda la educación de calle, que era salvar a quienes el sistema escolar había excluido. (...)”*

*“(...) bueno más que huir, era el que no nos buscaran. Yo creo que no somos de las titulaciones primeras que quizá buscan un colegio. Al igual que cuando comentaba XXX que cuando estudiaba él, si la miras la mayoría de los docentes que imparten la educación social son psicólogos, pedagogos... Hay mínimo si es que los hay, educadores sociales que lo imparten. Si ya partimos de ahí, al final tú mismo te vas dejando llevar. Yo no creo que nos excluyan, sino que simplemente no nos tengan en mente como primera opción a la hora de formar parte de equipos dentro de los colegios. (...)”*

*“(...) También cuando estás en la carrera un poco relacionarlo con los estudios y con la formación tampoco son de las opciones laborales que más te explican sin embargo la salida más inmediatas son las de lo no formal, de ambiente sociocultural y no educativas. Es más, lo que te van orientando en un inicio. No es quizá el rechazo sino que bueno, está muy marcada esa línea y no te abren mucho... (...)”*

*“(...) tienes que pelear más creo yo, que cuando vas a entrevistas de temas más educativos, tienes que competir no sólo con educadores sociales para el mismo puesto sino a veces compiten con otras titulaciones con los de pedagogía, ... y para un puesto de trabajo que en sí la función que tienen puede ser más social, más comunitaria y sin embargo la competencia está más mezclada, más inclusiva, que a lo mejor para un orientador, clarísimamente nosotros no podríamos optar, por decirlo así, como diplomados en educación social. Yo creo que, es más, esa separación, que no la exclusión propia, que nos hagan desde centro escolar. (...)”*

*“(...) yo quería decir que de la misma manera que acaba de comentar XXX, y los compañeros a la tendencia, a la corriente al no terminar de ver al educador social en el centro escolar porque el sistema educativo que puede excluir a los más desfavorecidos y que tenga mayores dificultades... si el trabajo del educador social, en la sociedad atiende a las necesidades de los más desfavorecidos, cómo va a ser ... que no esté trabajando en educación de calle (con los chicos que están en los barrios*

*algunos sin ir al instituto y los otros “liándola” es esto de los que se ocupa el educador de calle), que va a estar trabajando en los barrios con mayores carencias y más deprimidos social, cultural y económicamente. (...)”*

*“(...) En los centros educativos, pues sería una mini sociedad, también, en la cual hay chicos y chicas con problemas y dificultades para salir adelante. (...)”*

*“(...) Lógicamente, el sistema educativo está pensado para los alumnos prototipo que se adaptan muy bien a las exigencias educativas formales (que se imparte en los institutos) y son capaces de superar todo eso. (...)”*

*“(...) El alumnado con mayores problemas familiares, socioeconómicos, culturales, empieza a tener graves dificultades para superar retos académicos. (...)”*

*“(...) A mayor necesidad para poder tener la ayuda de una persona con especial sensibilidad para intentar facilitarles su camino y trayectoria dentro de la escuela. Con lo cual, sabiendo que el marco del sistema educativo va a constreñirle al alumno con dificultades en vez de facilitarlas. Para ello, necesario esa ayuda que antes comentaban, a que el sistema educativo no fracase y salga el chico o la chica con mayores problemas, sino que desde el servicio de educación social se le pueda favorecer su continuidad con éxitos en el centro. (...)”*

*“(...) Porque no habrá problemas únicamente académicos, puede haber problemas familiares, problemas personales...igual que los podría tener un chico en un barrio que tenga problemas para integrarse socialmente. La integración académica creo que podría ser una labor al entusiasmar bastante al educador social a pesar de las dificultades que va a tener por cómo están diseñados los sistemas educativos (...)”*

*“(...) yo simplemente quiero decir que a lo mejor habría que preguntar a gente que esté estudiando ahora que acaba de terminar. (...)”*

*“(...) También nosotros lo vemos de año en año, cuando no había educadores sociales en los centros escolares, ni nos planteábamos a lo mejor porque eran necesarios porque ni todo súper negativo, igual la gente que está terminado ahora o estudiando ahora educación social, igual, o sí que se le abre ese (ámbito) o siguen... sin ese ámbito. Aunque tengo entendido que en la Comunidades que hay educadores sociales en los institutos tiene más importancia y se les llama más, pues hasta hay oposiciones para educador social (...)”*

*“(...) cuando yo estudiaba, como tal ámbito, no se daba. (...)”*

*“(...) Era el de desarrollo comunitario, el tiempo libre, animación sociocultural, tercera edad, prevención y.. Se acabó. El único de esto estaba cuando si estudiábamos las comunidades de aprendizaje (que pudiera estar relacionado con el trabajo de las educadores sociales en los institutos) . Ahí sí. (...)”*

*“(...) Bueno, la figura no estaba reflejada, no era una prioridad ni una necesidad porque ni siquiera en las oficinas de empleo estaba constatado el epígrafe. Yo, en un inicio, tuve que inscribirme en otras categorías que no era propiamente la mía porque no existía. Un poco para que veamos la realidad de la que partimos, que lógicamente ha habido cambios, y hoy por hoy, eso ya no ocurre. (...)”*

*“(...) Aquí, por ejemplo, tenemos universidad presencial y universidad a distancia (UNED). La universidad presencial no tiene el grado de educación social. Sea una universidad de la Comunidad Autónoma no tiene el grado, sino está reconocido laboralmente para la búsqueda de empleo pedirte un centro educativo del área que será instaure la figura del educador social es pedir un cambio social o un cambio de mentalidad mucho mayor. (...)”*

*“(...) En Comunidades como Madrid o Barcelona está más distendido desde hace mucho más tiempo. Yo estudié en Barcelona, y no tuve ningún tipo de problema de lengua, aquella era una manera muy distinta a la que me encuentro hace ocho años. (...)”*

*“(...) Yo lo que sí he pedido a La Salle es que sea La Salle que tiene la titulación que apueste claramente, que se promueva pero que se extienda a los otros sectores que no esté extendido. (...)”*

## PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

- Desconocimiento por parte de otros profesionales de los centros educativos en cuanto a la labor, las tareas y responsabilidades de los equipos de educación social.
- Ámbitos de intervención no cubiertos por otros perfiles profesionales, por lo que los/as educadores/as han de explicarlo.
- Sensibilidad de los ES
- Acuden a los ES cuando se dan problemas de convivencia dentro del centro
- Necesidad de respetar las “parcelas” de cada profesional
- Desconocimiento y falta de visibilidad de la profesión en general, eso provoca que no haya más demanda de ES

*“(...) en el XXX no tenemos un puesto de educador social dedicado únicamente a las funciones de educador social, sino que yo soy un profesor que hago algunas, hago algunas, de las funciones que han comentado ellos. Prácticamente está limitado a todo lo que tenga que ver con valores y lo relacionado con el Plan de la Justicia (...)”*

*“(...) a mí se me viene a la cabeza la palabra “ayuda”. Este niño necesita ayuda. Creo que han sido mucho los tutores que me han llegado con ese mensaje inicial. Necesita, el chico, que alguien se encargue de él, darle más tiempo del que yo, profesor, dispongo para él. Llamas áreas queda educativa o la académica porque el problema de este niño que necesita ayuda no son las matemáticas. Aquí hay un foco de ayuda y estás tú. Entonces quiero conectar dentro (...)”*

*“(...) algunos conflictos graves que hemos sufrido de convivencia del centro, bien por acoso, bien por lo que sea, donde ya se ha generado una cultura y, ya no hay duda, que el tema de la convivencia, lo lleva el educador social y por eso acuden a XXX. Porque determinados aspectos, incluso legales, que técnicamente nosotros empezamos a manejar evidentemente mejor que ellos (profes, orientadores, dirección...) y podemos aportar esa estructura y ese saber resolver los conflictos de forma eficiente (...)”*

*“(...) Por lo tanto, enlace con lo de antes, eso quiere decir que, ¿soy yo la persona directa que intervengo con la familia o con el niño? Pues a lo mejor no, pero sí el que puede hacer y el que hace lo que tú has dicho, el que coordina las acciones y, el que al final, a lo mejor, le toca hacer el seguimiento sí o sí, es el tutor, que es la persona de referencia de los alumnos, quien deberá estar en contacto permanente con el educador social. (...)”*

*“(...) yo quería decir que de la misma manera que acaba de comentar XXX, y los compañeros a la tendencia, a la corriente al no terminar de ver al educador social en el centro escolar porque el sistema educativo que puede excluir a los más desfavorecidos y que tenga mayores dificultades,... si el trabajo del educador social, en la sociedad atiende a las necesidades de los más desfavorecidos, cómo va a ser ... que no esté trabajando en educación de calle (con los chicos que están en los barrios algunos sin ir al instituto y los otros “liándola” es esto de los que se ocupa el educador de calle), que va a estar trabajando en los barrios con mayores carencias y más deprimidos social, cultural y económicamente. (...)”*

*“(...) En los centros educativos, pues sería una mini sociedad, también, en la cual hay chicos y chicas con problemas y dificultades para salir adelante. (...)”*



*“(...) Lógicamente, el sistema educativo está pensado para los alumnos prototipo que se adaptan muy bien a las exigencias educativas formales (que se imparte en los institutos) y son capaces de superar todo eso. (...)”*

*“(...) El alumnado con mayores problemas familiares, socioeconómicos, culturales, empieza a tener graves dificultades para superar retos académicos. (...)”*

*“(...) A mayor necesidad para poder tener la ayuda de una persona con especial sensibilidad para intentar facilitarles su camino y trayectoria dentro de la escuela. Con lo cual, sabiendo que el marco del sistema educativo va a constreñirle al alumno con dificultades en vez de facilitarlas. Para ello, necesario esa ayuda que antes comentaban, a que el sistema educativo no fracase y salga el chico o la chica con mayores problemas, sino que desde el servicio de educación social se le pueda favorecer su continuidad con éxitos en el centro. (...)”*

*“(...) Porque no habrá problemas únicamente académicos, puede haber problemas familiares, problemas personales... igual que los podría tener un chico en un barrio que tenga problemas para integrarse socialmente. La integración académica creo que podría ser una labor al entusiasmar bastante al educador social a pesar de las dificultades que va a tener por cómo están diseñados los sistemas educativos (...)”*

*“(...) esos ejemplos me recuerdan que hay centros que cuando tu solicitabas trabajar, no porque ellos estén buscando cubrir el puesto en sí, sino porque tú lo ofertes, yo creo que también por tradición existen un poco de vergüenza en el sistema educativo de reconocer que si tienes educadores sociales es porque tiene problemas dentro de la comunidad educativa y esta vergüenza no está dentro de los colegios del sistema educativo, sino que está en la calle. (...)”*

*“(...) En el trabajo social y comunitario a veces también te encuentras un poco esas posturas (...)”*

*“(...) Habrá una parte que el psicopedagogo tendrá que resolver y que el educador social no deberá pisar nunca porque sino también será moverse en terrenos movedizos (por invadir funciones y competencias que no le competen) y que incluso, peligroso de su situación por intrusismo. Y tendrá que buscar el espacio que le corresponde a él ante estas situaciones en las que se puede intervenir, seguidas o dadas por la política del colegio o que legalmente le competen. Cada uno en su sitio. Pero conflictividad, conflictividad, hay, da igual, pese a colegio de zonas, socialmente o económicamente más desfavorecidas o mayo. Problemas va a haber si te juntas a 100 personas. (...)”*

*“(...) yo creo que ha cambiado mucho. Desde el principio hasta ahora ha cambiado muchísimo. Es mi opinión en un centro concreto, porque no sé el de los demás. Pero en mi caso, sí, es el día y la noche. (...)”*

*“(...) Desde el principio existió un apoyo por parte del equipo directivo, que es el que ha provocado que se haya podido afianzar bien la figura, el que tenga su sitio. Pero eso no implicaba que el resto de la comunidad educativa lo concibiera igual. (...)”*

*“(...) Nos llama los mineros porque hemos ido currándonoslo y trabajándonoslo en nuestro lugar y ahora estamos en la comunidad educativa bastante bien valorados. En todos los sentidos, la persona o el educador social que va a echar un cable, que no va a quitar puestos de trabajo carga de innovación nada claro, y que mientras te puede echar un cable genial, y si no, pues bueno. Creo que se ha mejorado muchísimo. (...)”*

*“(...) Otra cosa es que hay una parte de la comunidad educativa que sigue teniendo recelos hacia nosotros. No te dice lo que piensan pero se percibe. Una parte pequeña. (...)”*

*“(...) yo es que la visión de la figura del educador social en el centro, es complicado, porque puede ser un poco ambigua en el sentido de que yo ejerzo otras funciones: de orientación, de educadora social y de coordinadora de infantil. (...)”*

*“(...) Sé que es cierto que a mí me relaciona mucho, por ejemplo, con la educación social lo que tiene que ver con lo que hemos hablado antes, tema de plan de la justicia, tema de intervención con chavales con dificultades a nivel socioeconómico, también con familias... Con conflictos en los grupos, con absentismo, si surge algún tema de maltrato, eso sí que está definido. (...)”*

*“(...) a mí me pasa más o menos lo mismo. Porque claro, mi problema es que tengo unas horas de educación social, luego profesora de PCPI, coordinadora de PCPI... Entonces me paso un poco lo mismo. (...)”*

*“(...) De cara a los alumnos es como la profe que está ahí, aunque al principio insistí mucho en lo de que no era profe, pero bueno, que ya se han acostumbrado a llamármelo, así que... Los profesores, pero un poco de lo mismo. Y luego el equipo directivo ser que no hay pegas, pero tampoco se recibir un apoyo más de apostar por las cosas y demás. Reconozco que en ningún momento yo he tenido impedimentos pero tampoco creo que sea una puesta clarísimo. Si tú te logres esto te lo comes bien, pero... (...)”*

*“(...) si yo quiero tocarme las narices, me las puedo tocar porque no me va a seguir nadie. Nadie me va a preguntar qué tal. Nadie me va a preguntar qué tal voy. (...)”*

*“(...) yo tengo la satisfacción de deciros que yo no puedo hacer eso. Porque afortunadamente hay un número considerable de tutores, que me siguen la pista muy de cerca, casi todos los días. Y eso significa que nuestra presencia y trabajo ha calado. Y lo he hecho, quizá, por la evolución de los años. Este es mi cuarto año en el colegio y desde el principio era...como ponerme en el brete, en la picota, si esto sirve para algo, hay que llevarlo a cabo, cueste lo que cueste. Es como decir, si, si llevas un movimiento hay que demostrarlo. (...)”*

*“(...) Si estabas para ayudar y servir para algo debe haber pruebas. Y desde aún colea que es interpretable: la disrupción, el absentismo, en las calificaciones, en las relaciones con las familias, en las dinámicas de prevención, en lo social, y en lo prosocial, con las redes que hemos tejido con el entorno, Si tú demuestras eficacia, hubo eficiencia en esos parámetros... pues a demostrarlo. (...)”*

*“(...) Yo notaba un poco eso, que necesitaba de esa medicina. Mi sensación después de cuatro años es que sí que hay profes que están como muy pro la labor porque han descubierto y han sentido que esos parámetros funcionan. Hay otros que no otros, con lo que no han tenido la oportunidad ni siquiera de trabajar más directamente, pero me guste, me reconforta que hay profesores muy por la labor. (...)”*

*“(...) yo cuando me refiero a equipo, me refiero a equipo directivo. El profesor, estoy totalmente de acuerdo contigo, aunque sé que también esté con Alicia que hay una mínima parte que. Yo creo que hay tutores que son un poco más, así.. (...) porque sus funciones que las han llevado ellos ya muchos casos muy bien. Pero son mis niños... y se ha notado nuestra intervención, vaya que sí, con las familias, con los propios chicos y lo que decíais antes, totalmente de acuerdo.. igual, igual.. (...)”*

*“(...) yo, quiero comentar una evidencia. Si realmente nosotros no hubiéramos tenido un hueco y ese hueco se hubiera hecho realidad y no hubiera aportado beneficios, yo creo que los directores se hubieran puesto de acuerdo para habernos dado boletín y decirnos, no nos servís, no respondéis a lo que queremos... (...)”*

*“(...) Yo creo que eso es un dato contundente. Si realmente hubiera sido dinero tirado, dinero perdido, habría dicho al cabo de 3, 4 o 5 años... Es cierto que nosotros podríamos coger y de la carta del Hermano Ángel Echevarría del año 90 y tantos que decía que debería de haber en todos los centros un educador social. Acordaros de este documento siempre, (...)”*

*“(...) El hecho es que algo evidentemente sí tenemos que estar aportando aportamos. (...)”*

*“(…) Yo diría que sí, la igual que Alicia diría que ha habido cambios, pero que será añadir que no solamente en el centro de La Salle, sino la percepción que yo daba antes que se podía tener desde los colegios sobre la necesidad (…)”*

*“(…) Bueno, la figura no estaba reflejada, no era una prioridad ni una necesidad porque ni siquiera en las oficinas de empleo estaba constatado el epígrafe. Yo, en un inicio, tuve que inscribirme en otras categorías que no era propiamente la mía porque no existía. Un poco para que veamos la realidad de la que partimos, que lógicamente ha habido cambios, y hoy por hoy, eso ya no ocurre. (…)”*

*“(…) Aquí, por ejemplo, tenemos universidad presencial y universidad a distancia (UNED). La universidad presencial no tiene el grado de educación social. Sea una universidad de la Comunidad Autónoma no tiene el grado, sino está reconocido laboralmente para la búsqueda de empleo pedirte un centro educativo del área que será instaure la figura del educador social es pedir un cambio social o un cambio de mentalidad mucho mayor. (…)”*

*“(…) las funciones tiene o que las labores tiene la educación social hay desconocimiento y falta de visibilidad de nuestra profesión en general. Yo creo que también hay que partir de ahí. sí la gente desconoce, tampoco nos demanda.- (…)”*

*“(…) En lo diario, lo percibo como vosotros, mi demanda por parte de los tutores, de la dirección para solucionar problemas de familias con pocos recursos, del reparto de libros, de los propios chicos que te valoren y te tienen afecto,... (…)”*

## PERSPECTIVAS. FUTURO

- Necesidad de “repensar” la profesión para descubrir las áreas de intervención que pueden ser ampliadas
- La profesión se va construyendo poco a poco
- Trabajo de calle
- Ampliación de los ámbitos de trabajo

*“(…) De momento, quienes la imparten es quien dice la normativa, que es que sea un licenciado. Yo creo que es el único impedimento, y que el centro elija a otro profesional... Yo creo que es que por normativa no nos pueden contratar a nosotros y no hay más. Que quizá en un futuro, con el tema del grado post-ESO, cambie porque nos y que paremos todos por igual y si el que mande es el área, pues fenomenal. Ahora, yo creo que estamos con las manos atadas en ese punto. (…)”*

*“(…) yo estoy de acuerdo con todo lo que se ha dicho hasta ahora, pero además, además, puede incluirse la parte práctica, que me parece que el educador social por su formación y por el enfoque más creativo de nuestro trabajo, creo que podríamos hacer o dar un enfoque a la asignatura mucho más dinámica de manera que los contenidos que aparecen en la programación de la asignatura, se integran a ella de manera más significativa. (…)”*

*“(…) Quedará todo el cometido que abarca esta asignatura en un plano teórico de ciudadanía, de que es la convivencia... Yo es que he echado un vistazo este año al manual y me sorprendía porque, conceptos que aprendes a la manera teórica, es aburridísimo, y, además, se quedan en eso, un plano muy abstracto y muy teórico. Y creo que nosotros o muchas de nuestras actividades o dinámicas que planteamos estamos trabajando lo mismo, pero que será mucho más vivencial y que permitirá llegar a la misma conclusión que aparece escrita, incluso pueden ser ideas para evaluarle, para examinarlas, para compartirlas (…)”*

*“(…) los chavales viniendo conmigo y con la propia ética han descubierto algunos que ha sido realmente bueno, que puede ser algo que se traslade, pero no hacer lo que quieren, sino hacer una realidad que necesita una ayuda. Y los chicos han hecho trabajos de voluntariado y se les ha evaluado en función de los que han llegado a hacer algo, algunos que ya tenían incluso con 16 años, han ido con autorización paterna. (…)”*

*“(...) Entonces, efectivamente, lo digo por poner un pero, porque esa creatividad hoy la educación lo necesita, necesita práctica. Seas profesor de filosofía, de matemáticas, tienes que entrar en una... relación práctica conectada a la realidad. Que nosotros podemos aportarlo en alguna ocasión? Clarísimo (...)”*

*“(...) Eso es de mucho calado, en tanto en cuanto el educador social es una figura estratégica. (...)”*

*“(...) Y cuando digo estratégica, lo digo con todo el peso a propósito de lenguaje de calidad. Va al fondo del estilo educativo que quieres marcar en un centro. (...)”*

*“(...) Va al tema de valores y eso se puede plasmar después en los planes estratégicos, en las prioridades y en el estilo. El cambio del que tú hablas al final es estilo, pienso. Es como en la mediación, como forma de intervenir, es lo que marca... (...)”*

*“(...) yo quería decir que de la misma manera que acaba de comentar XXX, y los compañeros a la tendencia, a la corriente al no terminar de ver al educador social en el centro escolar porque el sistema educativo que puede excluir a los más desfavorecidos y que tenga mayores dificultades,.. si el trabajo del educador social, en la sociedad atiende a las necesidades de los más desfavorecidos, cómo va a ser ... que no esté trabajando en educación de calle (con los chicos que están en los barrios algunos sin ir al instituto y los otros “liándola” es esto de los que se ocupa el educador de calle), que va a estar trabajando en los barrios con mayores carencias y más deprimidos social, cultural y económicamente. (...)”*

*“(...) En los centros educativos, pues sería una mini sociedad, también, en la cual hay chicos y chicas con problemas y dificultades para salir adelante. (...)”*

*“(...) Lógicamente, el sistema educativo está pensado para los alumnos prototipo que se adaptan muy bien a las exigencias educativas formales (que se imparte en los institutos) y son capaces de superar todo eso. (...)”*

*“(...) El alumnado con mayores problemas familiares, socioeconómicos, culturales, empieza a tener graves dificultades para superar retos académicos. (...)”*

*“(...) A mayor necesidad para poder tener la ayuda de una persona con especial sensibilidad para intentar facilitarles su camino y trayectoria dentro de la escuela. Con lo cual, sabiendo que el marco del sistema educativo va a constreñirle al alumno con dificultades en vez de facilitarlas. Para ello, necesario esa ayuda que antes comentaban, a que el sistema educativo no fracase y salga el chico o la chica con mayores problemas, sino que desde el servicio de educación social se le pueda favorecer su continuidad con éxitos en el centro. (...)”*

*“(...) Porque no habrá problemas únicamente académicos, puede haber problemas familiares, problemas personales...igual que los podría tener un chico en un barrio que tenga problemas para integrarse socialmente. La integración académica creo que podría ser una labor al entusiasmar bastante al educador social a pesar de las dificultades que va a tener por cómo están diseñados los sistemas educativos (...)”*

*“(...) yo simplemente quiero decir que a lo mejor habría que preguntar a gente que esté estudiando ahora que acaba de terminar. (...)”*

*“(...) También nosotros lo vemos de año en año, cuando no había educadores sociales en los centros escolares, ni nos planteábamos a lo mejor porque eran necesarios porque ni todo súper negativo, igual la gente que está terminado ahora o estudiando ahora educación social, igual, o sí que se le abre ese (ámbito) o siguen... sin ese ámbito. Aunque tengo entendido que en la Comunidades que hay educadores sociales en los institutos tiene más importancia y se les llama más, pues hasta hay oposiciones para educador social (...)”*

*“(...) El sistema educativo hay que darle la vuelta casi como a un calcetín porque todavía seguimos anclados en sistemas de hace un siglo. La educación social hace dos. (...)”*

*“(...) La educación social vero que puede aportar e ilustrar y habría que aclarar desde las experiencias que si están dando frutos. Me remonto las experiencias de Estados Unidos donde escuelas de personas desfavorecidas, en la que el estudio o que se hizo con las Escuelas de Grado en las que se identificaban por*

*su aplicación de la metodología colaborativa, activa en las Escuelas Resilientes y demás. Díez años después han estudiado los resultados que resulta que zonas donde los resultados eran peores diez años después con estas nuevas metodologías que no era la clase magistral están manteniendo los mismos resultados o mejores que las escuelas elitistas tradicionales. (...)”*

*“(...) a mí me parece que el sistema educativo tiene que cambiar, porque la sociedad cambia, porque los niños comienza la socialización en la familia, pero en la escuela se convierte en el escenario donde hay un número mayor de figuras, de referentes, de unidades de aprendizaje... a mí, me parece que también se lo escucha a María Jose Diaz-Aguado, que los niños en el cole a través de él podrán encontrar un lugar en el mundo donde ellos sean capaces de reconocer sus capacidades, sus aptitudes. (...)”*

*“(...) Creo que el cole tiene que dejar de ser un sitio de instrucción para ser una sociedad, un lugar donde todos participar activamente, seas como sea, vengas de donde vengas (...)”*

*“(...) Creo que nosotros, los educadores sociales, tenemos algo que hacer y algo que ver para agilizar esos procesos, ese engranaje que permita la ley desde chiquitito que va al cole a participar de manera activa siendo él mismo,. (...)”*

*“(...) Ayudarle a encontrar un lugar en el mundo a través del cole. (...)”*

*“(...) yo creo que sí porque si dejamos de lado lo social, pero no solo los alumnos sino en toda la comunidad educativa porque también dentro de los propios profesores, se me ocurren, pues todo lo demás, vamos, a lo académico, pues es que va en picado. Como que, yo creo que es un pilar muy fuerte que actualmente no se atiende, o que no se atiende, como debería atender y debes cubrir más, ser más amplio... (...)”*

*“(...) tenemos un sistema académico vetusto que obedece a formas muy antiguas y la sociedad ha cambiado muchísimo (...)”*

*“(...) Yo a veces propongo el símil de la escuela como la isla, es decir, lo chicos, cuando entran en la escuela encuentran algo que poco tiene que ver con su realidad diaria. Pues, si vivimos en una escuela donde se estudian muchísimo contenidos teóricos y además con un nivel de profundidad amplio, y ellos cuando salen de esa realidad interactivo en el cual sienten esa profundidad y existe ese interés por lo intelectual, profundizar en los contenidos por acumular conocimientos, es todo muchísimo más comunicativo entre las personas y sus centros de interés son muy diferentes a los que se encuentran en las asignaturas (...)”*

*“(...) Creo que antes podría ser mucho más llevadera porque la sociedad podría parecerse bastante a lo que te enseñará la escuela. Hoy en día, han cambiado tanto las formas, los medios de comunicación, la manera de presentar las cosas y los objetivos que tienen, que en la escuela sea la de recordando tiempos pasados en su dinámica es un influencias lo. Independientemente, de las capacidades y de la formación del profesorado para dinamizar al máximo sus clases. (...)”*

*“(...) Pero bueno, todo hay que verlo porque a lo mejor los chicos están interconectados y todavía en la escuela se siga trabajando con un libro de texto, el cuaderno escribiendo con bolígrafo (...)”*

*“(...) Y cuando llegan a su casa ya prácticamente no lo utilizan, porque tienen teclados, tabletas digitales, las cuales ya la tienen tú sabes siquiera un lápiz de toda la vida. Ha cambiado bastante la forma y creo, que claro, ahí tiene un reto el sistema educativo bastante importante para seguirle la estela a la sociedad para que pueda haber un beneficio sobre el alumnado bastante claro que se siente identificado con su escuela. (...)”*

*“(...) Yo diría que sí, la igual que Alicia diría que ha habido cambios, pero que será añadir que no solamente en el centro de La Salle, sino la percepción que yo daba antes que se podía tener desde los colegios sobre la necesidad (...)”*

*“(...) Yo lo que sí he pedido a La Salle es que sea La Salle que tiene la titulación que apueste claramente, que se promueva pero que se extienda a los otros sectores que no esté extendido. (...)”*

*“(...) claro, pero que hacen falta personas que apuesten por las personas, por los valores, por lo (...)”*

*“(...) somos necesarios porque al final en la educación hacen falta profesionales, educadores sociales, (...)”*

*humano, por lo social, por la mediación como forma de trabajo... y hay mucho en educación social que no sea excluyentes a otros... pero yo diría que más personas que apuesten por todo esto. La educación social en los centros tiene mucho que decir. (...)”*

*“(...) a mí me parece que estamos ahora mismo como muy enfocados y como muy centrados en la calidad y el ... y demostrar que cumplimos con los criterios de calidad. Yo tengo un poco la sensación de que el verdadero reto en la escuela de ahora es la convivencia. Si es que se está a gusto es que si está a gusto es que la escuela se puede enseñar. Y para que se pueda enseñar tiene que haber un clima de base, no tiene que haber un contexto de una motivación de aprendizaje, que haya convivencia... a mí me parece que el educador social o ahí, entorno, es el reto obtiene trabajo, tiene algo que hacer. Solamente con eso creo que ya hay demanda. (...)”*

## OTROS

*- Hay una corriente dentro de los que estudiosos sobre la intervención de la educación social en los centros, que la llaman educación social-escolar, o educación escolar.¿ Cómo veis esto? No creéis que formaría parte dentro de ese mismo, educación para la ciudadanía, educación medioambiental, educación para la paz, ... es una corriente que lleva varios autores, por ejemplo en Salamanca (...) que lo titulan así cuando hablan específicamente de la intervención del educador en los centros escolares y a eso lo llaman educación social-escolar*

*yo me acuerdo al principio del todo, cuando empezó a formarse el grupo de trabajo de educadores sociales que estábamos ya interviniendo en los colegios de La Salle, que en algún momento se habló algo de eso, que hablábamos del educador social en la escuela pero también decíamos no solo en la escuela, sino también fuera de ella. Yo me acuerdo que estuvimos varios días de debate. Sea que es verdad que quizá llamar lo de educación social escolar es como cerrarlo mucho cuando además hacemos unos ámbitos muy comunitarios, muy prosociales. Posible nombre?¿ yo tampoco sabría qué nombre ponerlo.*

*yo sí que estoy de acuerdo, a mí sí que me gusta. Creo que lo integra dentro del contexto y creo que tenemos están integrados en el contexto*

*y yo también creo que lo integran el contexto, pero depende de la persona que lo escuche que va a decir que si solo es en la escuela*

*María José Díaz-Aguado, no hace mucho hablando con ellas decía si aunque esto no es bonito aparentemente viendo un estudio que no daba un resultado absolutamente claro y cambiar los métodos, los contenidos, para no saber qué, no lo cambies, por favor. No lo cambies. El Trabajo Cooperativo (es un trabajo en grupo, donde se hacen tareas y explicaciones lo propios alumnos ayudándose entre ellos...) a muerte es lo que promueve ella.*

*de repente vienen a la escuela y se encuentran con algo que poco conecta con sus intereses. Vuelven otra vez a su casa, conectar la televisión donde hay un showman y es abrir empieza “enseñarle” cosas de una manera mucho más dinámica, espontánea, ligera... Que a ellos eso sí les gusta. Independientemente de cómo lo podamos valorar, pero esas sí les gusta.*

*Hace poco nosotros terminamos el proyecto de voluntariado obligatorio y un par de chicos se han quedado en algunos proyectos sintiendo con esa labor de voluntariado de personas con minusvalías psíquicas y otros centros de la ONCE. Yo, y uno de los chicos que hasta final de curso termina en infantil con uno chicos que querían continuar haciéndolo fuera del proceso obligatorio.*

*Lo hacían porque ellos querían continuar, les había gustado la experiencia y les resultaba enriquecedora. Entonces las perspectivas de vivencia personal resultó una experiencia bastante positiva para ese alumnado que ha encontrado este año una actividad que les haya gustado bastante a nivel vivencial. Lo hacen simplemente por enriquecimiento personal de esas vivencias. Otros son los que resulta beneficioso para la formación en valores.*

*aquí ...Dualidades. Necesarios frente a imprescindibles. Y el puesto de trabajo frente al contenido del puesto de trabajo.*

*Es necesarios, por lo que estoy diciendo de los contenidos de su trabajo.*

*Es prescindible, sí. Pero pongo por ejemplo una escuela pequeña líneas dos, puede desarrollar un trabajo en educación social, espectacular y a lo mejor no se puede permitir contratar a un educador social.. la realidad, es prescindible sí, pero el contenido no es prescindible. Por lo que nosotros trabajamos no. Que podemos aportar evidentemente una metodología, un sistema de acción especial pues opuesto a ese es nuestro Valor Añadido*

*Luego por el comentario a colación de los que ha dicho XXX, sí que es cierto que a lo mejor un colegio no se puede meter .. me permitieron educador social pero algunos colegios públicos, yo conozco muchos PTSC sus servicios e están compartidos por varios institutos y colegios aunque sean pequeñitos. ...entonces se cuenta con él..*

*Necesarios, no, me parece absolutamente necesarios. Hace años tampoco existían los orientadores en los centros y se funcionó durante muchos años el sistema educativo sin orientadores. Había una necesidad social y escolar y empezaron a funcionar. Actualmente está claro que son necesarios. en Canarias el fracaso escolar es altísimo y muchas veces el fracaso viene dado por dificultades personales, familiares del alumno, socioeconómicas. Dificultades graves que le imposibilitan... la vida académica.*

*Jennifer antes comentaba y me estaba enterando que ella se suma a la labor fuera del centro, va instituciones, a familias, con ellos. Es labor se puede prescindir pero se.... Con los problemas y las carencias que hemos tenido siempre. Trabajo como el que ella hace puede beneficiar al centro claramente haciendo que algún alumno continúe estudiando, cuando a lo mejor sin su ayuda podría abandonar los estudios mucho antes. Ese trabajo realmente es necesario,*

*Que si no lo hace nadie seguiremos funcionando como hasta ahora que es esos grandes niveles de fracaso escolar que hay. Seguramente que tuviéramos muchísimo que aportar porque ahora mismo no hay profesionales que atienden esas necesidades sobre todo cuando son vinculados con la familia o fuera del centro...Realmente a mí me parece necesario porque el sistema educativo siempre ha atendido poco las carencias. Cuando uno se....*

*yo me acuerdo de una anécdota en esta línea hacía la filosofía, lo educativo de educación social.*

*Había una profesora que trabajaba en una zona desfavorecida y decía que ella daba sus clases pero que no quería inmiscuirse mucho en la vida del alumno. Esto ha sido algo muy dominante siempre. Aquí nos dedicamos a las clases, tus problemas -los problemas que tiene el alumno- yo, profesor, no te los puedo resolver. Que el educador social esté en el centro y sea una persona con lo que los alumnos puedan hablar y ayudarlos pueden conseguir beneficios como por ejemplo, que los chavales sigan estudiando y no abandonen. Antes no lo atendía nadie, de tal modo, que eso sí, o sacas tus estudios o no eres nadie, sí no eres capaz de estar sacando tus estudios pues nada. Fuera del sistema y ya está.- y así tenemos el índice de fracaso que hay. Cuantos más profesionales haya ayudado en los centros escolares, el porcentaje de fracaso se reducirá más hasta dejarlo en mínimos, y aquí en Canarias... que puedo decir si no es que todos debemos empujar para echarlo de los centros, por supuesto, los educadores.... Que puedo decir desde el ámbito nuestro.*

Report created by Super - 05/04/2015 23:24:55

"HU: [E:\TESIS\ATLAS\LASALLE MADRID.hpr6]"

Code-Filter: All [18]

PD-Filter: All [1]

Quotation-Filter: All [85]

CODES	PRIMARY DOCS	
	2 Totals	
(1) SITLABORAL	7	7
(10) EVALUACIÓN	5	5
(11) CALIDAD Y EQUID	12	12
(12) FORMUNIV CONDIC	12	12
(13) PERCEPCIÓN COME	18	18
(14) PERSPECTIVAS	16	16
(2) FUNCIONES: COND	6	6
(2) FUNCIONES:ABS	3	3
(2) FUNCIONES:CONV	12	12
(3) ORGANIZACIÓN	13	13
(4) RELACIÓN CON LAS	8	8
(5) ESCUELA INCLUSIV	0	0
(6) REDES	4	4
(7) FORMACIÓN PROFES	0	0
(8) CIUDADANÍA	5	5
(9) METODOLOGÍA INTE	26	26
DESARROLLO COMUNITAR	1	1
OTROS	9	9
Totals	157	157

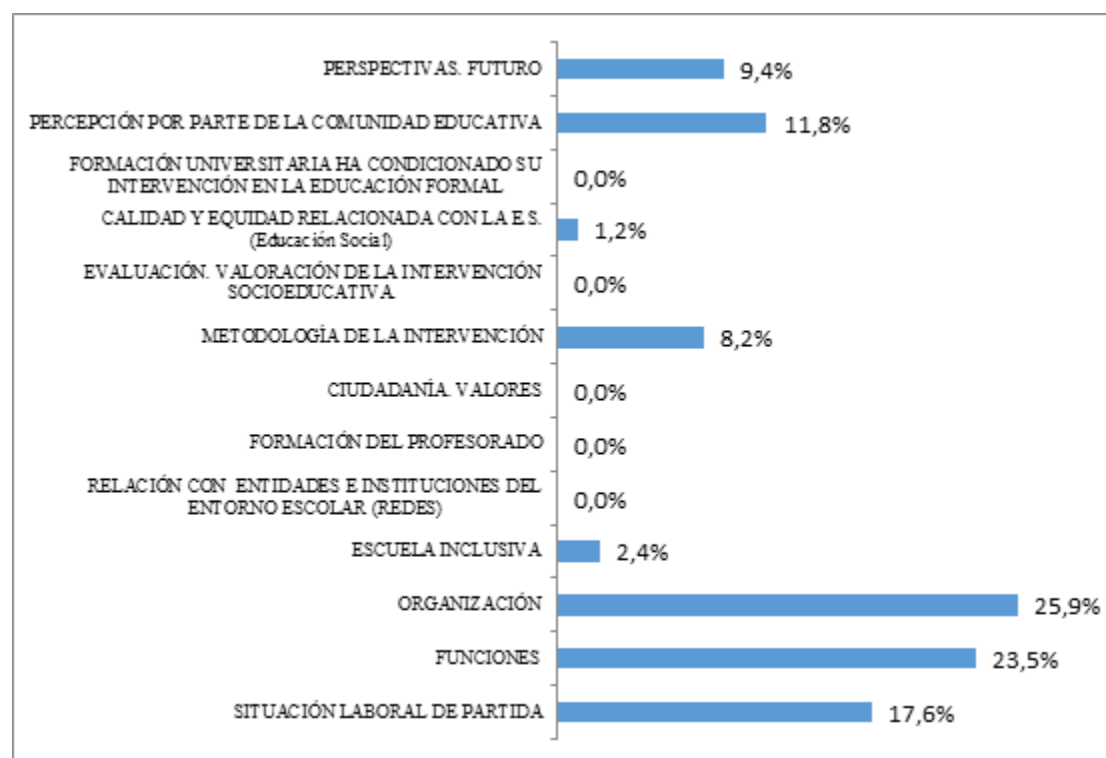


## A.4. Grupo de Madrid II. Modalidad externalizadora o complementaria

### Resumen general

#### Frecuencia de las categorías de análisis

- Se han recogido un total de **89 citas**.
- En los discursos tiene más “peso” la **Categoría. Organización**, con un 25,9% del total de las citas recogidas
- **5 de cada 10 citas** han sido referidas a las **Categorías Funciones y Organización**, otro tema importante en el grupo ha sido la **categoría situación laboral de partida (17,6%)**.
- Solo se ha tratado la mitad de los temas.



### ANÁLISIS POR CATEGORÍAS

A continuación, cada categoría del análisis, presentando las líneas argumentales recogidas en los discursos, y los textos que se relacionan con cada categoría.

## SITUACIÓN LABORAL DE PARTIDA

- Servicio público externalizado por la Administración a través de licitaciones públicas, para todos los distritos de Madrid
- Falta de estabilidad en los equipos, que están supeditados a que la empresa para la que trabajan gane el concurso.
- Reducciones continuas de las plantillas

*(...) aquí en el distrito de Fuencarral llevo dos a año dos y en el instituto uno, un curso. En el instituto a xxx hago las mismas actividades que Óscar. Él y yo estamos en el mismo instituto y hacemos lo mismo. Hacemos intervención en patios, talleres y demás actividades(...)*

*(...) Nos contrata XXXX que es una fundación subvencionada. Dentro del plan del ayuntamiento, estamos suscritos a diferentes centros de servicios sociales (...)*

*(...) el ayuntamiento de Madrid para contratar a educadores sociales de servicios sociales acapara pliegos y entonces XXXX ha ganado uno de los pliegos y están adscritos a él más o menos diez distritos, más o menos y nosotros estamos adscritos a éste. Estamos XXX y XXX (...)*

*(...) En concreto tiene siete juntas de distrito. Madrid en concreto tiene 21 distritos, 14 distritos los lleva una XXX y XXX se quedó con siete (...)*

*(...)¿Cuántos educadores sois en los siete distritos?: treinta y tantos en total entre todos los distritos. Habrá unos treinta hay tantos educadores. contratados por el área. Contratados por la propia junta también al únicamente que aquí ahora no (...)*

*(...) a ver, hay dos pliegos: el de área y el de junta en cada distrito. Hay juntas que tienen educadores sociales de junta y otros que sólo tienen educadores sociales de área.*

*Nosotros somos de área y son contratos diferentes y pliegos diferentes. Aquí en Fuencarral ha habido contratos de junta hasta el 31 de diciembre que pero ya no los hay (...)*

*(...) en nuestro de aérea fue desde el 2010 hasta el 2013.por ejemplo en los institutos vuestros, en el XXX por ejemplo, ¿intervienen otros educadores sociales que no pertenezcan al área de servicios sociales del de la junta: no (...)*

*(...)¿y hay otros PTSC (Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. En la Comunidad de Madrid los encontramos en institutos pero en número muy escaso no realizan funciones de educador social sino que dan clases, es decir, son docentes pero en ciclos Formativos de Grado Medio y Superior)? había, pero este curso ya no lo hay. Había un integrador social que ha estado desde marzo tres meses (abril, mayo y junio) o séase que ahora en junio habrá acabado y los PTSC...han desaparecido, los se han ido quitando en la mayoría de los institutos en el XXX había uno y la trabajadora social la han quitado. o sea que lo han dejado desértico prácticamente. y más que lo van a dejar. El año que viene con interinos y todo. al recorte cuanto más recorte allá peor. (...)*

*(...) a nosotros nos inscriben a unas juntas de distrito en estas juntas de distrito. Por ejemplo, aquí en Fuencarral hay dos centros de servicios sociales: estamos una parte de los educadores sociales en un centro de servicios sociales y la otra parte en el otro. (...)"*

## FUNCIONES

**Son las actividades a las que se dedican en los institutos y en los colegios de primaria.**

- Mediación entre otros profesionales vinculados con la educación de los menores
- Contribuyen a la mejora de las habilidades sociales de los menores, resolución de conflictos... relacionado con la prevención
- Entienden que son la cara visible de servicios sociales frente a los menores

(...) en el instituto XXX estamos en patios una vez a la semana y luego hacemos un taller que llamamos el Taller de Conciliación fuera del horario lectivo. Entonces se divide en dos sub talleres

- uno que es para menores que tienen conductas conflictivas con otros compañeros o con los propios profesores y
- otro taller que es para menores que tienen conductas inhibidas, como personas que llegan de un país extranjero o que les cuesta relacionarse... Es para primero y segundo de la ESO (...)"

(...) y están en este taller y los otros se lee, lo presentamos al área y si están los la oferta empezamos a intervenir esto ya lleva mucho tiempo en el Instituto P también está más que aceptado por parte de ellos, por ejemplo, en el caso de Conciliación, la derivación salen del plan que el equipo de orientación les proponen a los chavales que tienen tutoría con los profesores. (...)"

(...) necesitamos el apoyo del centro y de que entiendan bien lo que queremos hacer y que se impliquen con nosotros. Está demostrado, por experiencia, que en los que funcionan son en los que hay más respaldo por parte de los institutos. Hay continuidad... (...)"

(...) y es un proyecto asentado que va año a año modificándose reformando se y tirando a mejor que no si es algo que está ahí y en y que es simplemente consiste en la demanda de los propios institutos porque ellos no tienen que implicase más que para dejar es el espacio en el patio de todo el mundo sepa donde estáis y dejaros la sala en la que después de marchas a los muchachos tengáis para hacer el programa de pre monitores: sí pero por ejemplo en conciliación sí que hace falta que este para hacer las deliberaciones y un seguimiento de los chavales(...)"

(...) trabajar en el instituto, te permiten trabajar directamente con adolescentes en un pie contexto privilegiado (...)"

(...) partes y aparte de trabajo car en prevención con adolescentes de todo tipo de ámbitos y de resolución de conflictos orientación en muchas cosas, información de contención (...)"

(...) o a inhibirse, trabajar en las habilidades sociales para desarrollar sus habilidades sociales para intentar prevenir esas conductas conflictivas (...)"

(...) y en el fondo no busca eso la transformación social sea de lo que se trata es de dar a conocer y de acercar los servicios sociales en el fondo también apuntáis para una transformación social (...)"

(...) yo sí lo veo en las pequeñas cosas. En el momento que estás intentando, dando una serie de apoyos, intentando reflexionar, hacerles autoconscientes, yo creo que sí que se está haciendo una transformación social. Yo lo veo sobre todo quizás más claro, visible en el del premonitores hay una parte más crítica en la relación con temas sociales hay un desarrollo más concreto. En el momento en el que trabajas en un instituto público con chavales estas permanentemente con esa función. (...)"

(...) pero podemos servir de nexo y los profesores o mediar en situaciones que haya conflicto con un Profesor hablando con la orientadora o lo que sea. (...)"

(...) lo que transmiten más los chavales son las quejas de sobre algunos profesores, e intentamos hablarlo con ellos sin tener que acudir al Profesor. (...)"

(...) en situaciones concretas porque se da un enconamiento de la postura de ambas partes, y eso se puede hablar en concreto con el director. Cuando hay situaciones que son de cabezonería sobre todo por parte del adulto-profesor. (...)"

(...) les intentamos dar claves para que estamos en el instituto a los chavales para temas de información de actividades de ocio educativas empleo cualquier tipo luego también para temas de conflictos con compañeros familia o con profesores el situaciones en las que le podemos orientar. Sobre todo el tema de información y de apoyar esta situación (...)"

(...) partes y aparte de trabajo car en prevención con adolescentes de todo tipo de ámbitos y de resolución de conflictos orientación en muchas cosas, información de contención (...)"

(...) pues yo creo que la funciones ayudarles a desarrollar habilidades sociales (...)"

(...) para ayudarles a solucionar situaciones personales que le lleven a conflictos (...)"

(...) o a inhibirse, trabajar en las habilidades sociales para desarrollar sus habilidades sociales para intentar prevenir esas conductas conflictivas (...)"

*(...) pero a lo mejor no es tanto que vayamos directamente hablar con el Profesor sino que a lo mejor hay alguna situación que se repite (...)”*

*(...) si hay alguna situación que se repite con uno o con mayor intensidad se puede decir a la orientadora, pues mira, verás está pasando esto, como lo ves tú... tú que estás dentro del instituto, se puede hacer algo... (...)”*

*(...) Este año no se ha dado el caso pero no sé si en otros años sucedió. Pero no es un espacio de mediación con sentido de mediación, es más de reflexión con chavales (...)”*

## ORGANIZACIÓN

- a. Los educadores atienden a varios institutos y colegios**
  - b. Integrados en el departamento de orientación**
  - c. “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto**
  - d. Los educadores (algunos) dependen del director del colegio.**
- Diseño del programa por parte de los equipos de ES, quienes, a través de su empresa, lo presentan en el área del ayuntamiento responsable de su aprobación.
  - No se menciona que se les proporcione bases metodológicas u organizativas, ni parece que los propios centros educativos se impliquen en la organización de los servicios.
  - Resaltar que ellos no están en los centros (salvo en el patio unas pocas horas), mientras que la orientadora sí.

*“(...) luego en cuanto al tema de lo del formal o no formal lo que sí que nos marca que también viene marcado por el área, no podemos hacer nada en horario lectivo entonces todo lo que hacemos es siempre fuera de horario lectivo. reconciliaciones es a séptima hora (14.30) porque no tienen clase, también por la tarde, patios es en recreo... Siempre fuera del horario lectivo al fin. Eso es lo que marca más (...)”*

*“(...) la normativa la marca nuestro propio proyecto yo creo (...)”*

*“(...) lo único que marca que no puedes interrumpir el horario lectivo. Nosotros preparamos los proyectos y nos los aprueba el área (...)”*

*“(...) sí que hay una normativa implícita no escrita que salió el otro día cuando estábamos en la evaluación.*

*“(...) A mí me parece que es una normativa que no está explícito en ninguna parte, sin la implicación de la gente, de los propios centros educativos no se puede hacer nada, no podemos ir de kamikazes nos damos de bruces constantemente con los institutos (...)”*

*“(...) pero luego por ejemplo ni XXXX ni en el área nos dice el tenéis que estar X horas (...)”*

*“(...) Lo que también veo bien es trabajar en institutos como se decía en Andalucía que el educador social tiene mucho espacio para trabajar y que es un campo y finito y la relación de adolescentes que él se puede tener en un sitio es increíble hay muchísimas cosas que se pueden trabajar y la experiencia que estar teniendo en Andalucía es muy buena. (...)”*

*“(...) pero sí recortan de profesores tal cual nosotros que ni siquiera estamos no van a apostar por nosotros. (...)”*

*“(...) nosotros lo que hacemos es programar en base a las necesidades que vemos después de haber hecho una valoración un estudio de necesidades en esa programación entra el trabajo en centros educativos, en institutos. (...)”*

*“(...) a nosotros nos inscriben a unas juntas de distrito en estas juntas de distrito. Por ejemplo, aquí en Fuencarral hay dos centros de servicios sociales: estamos una parte de los educadores sociales en un centro de servicios sociales y la otra parte en el otro. (...)”*

## ESCUELA INCLUSIVA

- a. **Minorías étnicas: gitanos**
  - b. **Inmigrantes,**
  - c. **Desarrollo Comunitario**
  - d. **Grupos de cooperación**
  - e. **Comunidades de Aprendizaje**
  - f. **Tertulias y Aprendizaje Dialógico**
- Intervención con familias

*“(...) yo he trabajado con adultos, en la escuela infantil pero con Padres. En la escuela infantil yo intervenía con Padres pero con población desfavorecida no la intervención con la de los menores era intervención con los Padres (...)”*

*“(...) esto viene determinado por XXX o hacéis un análisis de necesidades, de proyectos se lo presentáis al área, y es éste el que os lo prueba: dentro de una sala de intervención que son intervención familiar grupos independencia abierta. Son áreas globales en las que podemos desarrollar proyectos. En los escritos hacemos varios proyectos (...)”*

## RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)

- Relación con otras áreas de las Juntas de Distrito

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### CIUDADANÍA. VALORES

### METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

- a. **Mediación**
  - b. **Ayuda y Acompañamiento.**
  - c. **Participación**
  - d. **Empoderamiento**
  - e. **Trabajo personalizado e individualizado**
- Cada empresa y cada equipo decide sobre la metodología a emplear, se presenta este plan de trabajo al área municipal para su aprobación
  - Espacios de socialización y tiempo libre como momentos básicos de trabajo
  - Metodología orientada a la prevención
  - Puesta en común con los participantes de las acciones sobre el plan de trabajo previsto
  - Reuniones con el centro educativo para hacer seguimiento de las acciones

*“(...) es decir que llegáis a mediar si se llegaba a la situación aunque no esté en vuestro proyecto especificado que desarrollar la función de mediación llegado el caso entre alumnos profesores o entre los alumnos y la comunidad educativa: No está explicitado como tal pero sí que se puede hacer. (...)”*

*“(...) les intentamos dar claves para que estamos en el instituto a los chavales para temas de información de actividades de ocio educativas empleo cualquier tipo luego también para temas de conflictos con compañeros familia o con profesores el situaciones en las que le podemos orientar. Sobre todo el tema de información y de apoyar esta situación (...)”*

*“(...) trabajar en el instituto te permiten trabajar directamente con adolescentes en un pie contexto privilegiado (...)”“(...) no es un poco de intermediación? El profesorado, el chaval familia, chaval situación que no tiene resuelta estas hay un poco al medio? Más allá de los objetivos (...)”*

*“(...) partes y aparte de trabajo car en prevención con adolescentes de todo tipo de ámbitos y de resolución de conflictos orientación en muchas cosas, información de contención (...)”*

*pues yo creo que la funciones ayudarles a desarrollar habilidades sociales (...)”*

*“(...) y en el fondo no busca eso la transformación social sea de lo que se trata es de dar a conocer y de acercar los servicios sociales en el fondo también apuntais para una transformación social (...)”*

*“(...) yo sí lo veo en las pequeñas cosas. En el momento que estás intentando, dando una serie de apoyos, intentando reflexionar hacerles autoconscientes, a yo creo que sí que se está haciendo una transformación social. Yo lo veo sobre todo quizás más claro, visible en el del progenitores hay un hada parte más crítica en la relación con temas sociales hay un desarrollo más concreto. En el momento en el que trabajas en un instituto público con chavales estas permanentemente con esa función. (...)”*

*“(...) Cuando habláis de mediación, como es un tema delicado el de la mediación si no estáis dentro eso quiere decir que tenis un grado de confianza en que los conocen porque si no es complicado que los alumnos pueden ir pero los profes ares os pueden rechazar, quien deciros quienes sois vosotros para decir algo. En el de conflictos en el taller de mediación en la parte de conflictos habéis dicho que algunas veces tratáis.. (...)”*

*“(...) pero a lo mejor no es tanto que vayamos directamente hablar con el Profesor sino que a lo mejor hay alguna situación que se repite (...)”*

*“(...) por lo que he visto la orientadora es la de referencia, es el profesional de referencia (...)”*

*“(...) si hay alguna situación que se repite con uno o con mayor intensidad se puede decir a la orientadora, pues mira, verás está pasando esto, como lo ves tú... que estás dentro del instituto, se puede hacer algo... (...)”*

*“(...) Este año no se ha dado el caso pero no sé si en otros años sucedió. Pero no es un espacio de mediación con sentido de mediación, es más de reflexión con chavales (...)”*

*“(...) y en tan este taller y los otros se lee lo presentamos al área y sí están los la oferta empezamos a intervenir esto ya lleva mucho tiempo en el Pérez también está más que afectado por parte de ellos por ejemplo en el caso de Conciliación la derivación salen del plan que el equipo de orientación son los que proponen a los chavales tienen tutoría con los profesores(...)”*

*“(...) también es un poco el proceso. A principio de curso nos reunimos en con el equipo de orientación del instituto a contamos lo que vamos a hacer sí es novedoso o es lo mismo que otros años y un organizamos un repaso sobre las aulas del instituto y hacemos un repaso de todas las clases durante xx minutos media hora por clase en pensamos a las actividades que a vas a hacer en el centro sea patio o lo que sea.*

*Y allí ya les contamos a los chavales lo que íbamos a hacer y les decimos, por ejemplo los lunes vamos a estar en el patio del pedregal todos para que se puedan acercar a ese sitio para hablar de las cosas*

*Y así es el día a día durante todo el curso y también tenemos reuniones de seguimiento con el equipo de orientación para hablar sobre los chavales durante el curso, para ver cómo van las cosas que dificultades hay de chavales que quieren derivar nos y sobre todo de evaluación. “(...)”*

## EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- a. Plan de Trabajo o Programación General**
- b. Memoria**

- c. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa
- d. Se sienten satisfechos con su trabajo

### **CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA E.S. (Educación Social)**

- Calidad relacionada con mejorar las relaciones sociales de los destinatarios de las acciones

*“(...) es un trabajo por la igualdad estás trabajando en principio con el término de reconciliación estás trabajando con chavales para que se reincorporen al ritmo normal tienes o un chico o chica de primero de la ESO que está teniendo sus primeros momentos conflictivos y se puedan reducir y tener una integración mayor en el centro y mejores resultados a nivel escolar. (...)”*

### **FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

#### **PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**

- Identidad de los/as educadores sociales relacionada con sus tareas y funciones, muy relacionadas con la visibilidad de éstas, es decir, muy vinculada a las actividades que se realizan en el patio.

*“(...) sí, parecemos un controlador más del patio (comentario sobre las batas en los institutos) (...)”*

*“(...) y los servicios sociales siguen teniendo esa concepción en la mente de los chavales como de alquiler llegado lo que necesita ayuda. yo creo que sí sobre todo porque van a gente problemática. Yo creo que sea pero también en el XXX a base del tiempo que llevamos ya no se lo relaciona sólo cole es aún eso sino con otras muchas cosas. Lo que hacemos en el patio(...)”*

### **PERSPECTIVAS. FUTURO**

- Importancia de sus funciones
- Inestabilidad a futuro, ligada a la contratación de la empresa, que depende de la consecución de la licitación pública
- Necesidad de continuidad de los trabajos que realizan, desde figuras más estables.

*“(...) yo creo que estaría bien que interviniesen los educadores sociales pero ahora lo veo inviable (...)”*

*“(...) pero sí recortan de profesores tal cual nosotros que ni siquiera estamos no van a apostar por nosotros. (...)”*

*“(...)yo creo que es muy importante que se tuviera educadores sociales en los institutos y en los colegios (...)”*

*“(...) pero tú sabes lo bonito que sería trabajar desde esa prevención que está pasando oculta a todo el mundo esa realidad, que no es visible, es una realidad social que si hay alguien, un Profesor avispadillo que ese chaval esa situación que debe tener, estas echando mano de una la predisposición personal que no está apagada, yo no creo en eso. (...)”*

*“(...) Tendrá que haber detrás un profesional que tenga unos instrumentos que mida y la realidad social de ese chavala necesito un abordaje. Y empresa tiene que ser un profesional (...)”*

*“(...) para eso yo creo que estaba la figura de PTSC, y un personal que en teoría debería tener unos suscritos, pero que sería mejor todavía un educador social porque una cosa no quita la otra. Antes cuando uno de los profesores lo que decía eso decía que no tienen una sensibilidad social, yo creo que no se lo van a dar en clase, yo creo que hay de todo, que va más allá de darles clase a los alumnos, creo. (...)”*



## A.5. Entrevista en profundidad. J.A.A. I.E.S. Extremadura: modalidad integradora

### Situación laboral de partida

*“(...) Yo empecé a trabajar como educador social en secundaria en setiembre del 2002. De aquí en Extremadura fue la primera bolsa. La primera vez que empezamos a trabajar los educadores sociales, fue de la siguiente manera. “Rodríguez Ibarra” de la noche a la mañana confió en la necesidad de incorporar educadores sociales en el sistema educativo. La idea fue muy buena, pero cuando nosotros nos incorporamos en setiembre a trabajar y, en los centros de educación primaria y secundaria no había ninguna instrucción que regulase nuestras funciones“(...).*

*“(...) Nosotros partimos de una bolsa de trabajo que se creó meses antes y que nos presentamos en la junta de Extremadura sin saber para qué era. A partir de esa bolsa de trabajo se nos llamó, yo tenía muy buen puesto, y pase a ocupar un puesto aquí, llevo siete años trabajando. Yo ahora mismo estoy contratado directamente por el gobierno de Extremadura y a partir de esos años de experiencia, cuando sacaron una serie de oposiciones, aprobé en la segunda convocatoria y actualmente tengo puesto fijo“(...).*

*“(...) Nuestras oposiciones, no salen por educación como los docentes. Nuestras oposiciones salen por función pública, que es como cualquier otra categoría: la de trabajo social, psicólogos, arquitectos, derecho, auxiliares administrativos, limpiadores... Pero, después yo dependo de una Consejería de Educación y Cultura. En mi caso, por tanto, mi plaza y mi puesto están en la Consejería de Educación y Cultura“(...).*

*“(...).Somos más o menos 170 en toda la junta de Extremadura. En las oposiciones a las que nos presentamos son de educadores sociales, en general, no educadores sociales de instituto de secundaria de forma específica. Y puedes tener plaza o bien en centros de secundaria o bien en centros de menores de protección o en centros de reforma. Las plazas más solicitadas son las de instituto“(...).*

### Funciones

Son las actividades a las que se dedican en los institutos y en los colegios de primaria. En su actividad como educadores y educadoras sociales a cuál dedican más tiempo.

*“(...) Es cierto que cuando se nos escogió a nosotros como educadores sociales en los institutos, el rumor que corría en la que Ibarra confiaba en nosotros y que nuestra función era dedicarnos a atender y a vigilar al alumnado en el transporte escolar. Esto lo que hizo fue desprestigiar muchísimo esta profesión. Pensar que somos meros cuidadores del transporte,... vaya una visión de los educadores en trabajando en los institutos, una lástima... pero bueno...“(...)*

*“(...) Yo mantengo contacto con todos los recursos externos de la comunidad educativa (...)”  
(...) Nosotros también somos los agentes que detectamos y las situaciones de riesgo, sobre todo los aspectos sociofamiliares (...)”.*

*En muchas ocasiones, los tutores cuentan con nosotros, los educadores, para mantener entrevistas con la familia (madre y pocas veces los padres) de los alumnos cuando ellos perciben que la situación puede ser un poco complicada, no saben controlar, no saben llegar a ella o no la van a saber resolver o dar soluciones acertadas. Ellos nos piden esa colaboración para que les echemos una mano en las entrevistas y nosotros estamos presentes.*

### **Control y seguimiento del absentismo**

*“(…) A partir de ahí, salen otra serie de funciones, en los institutos, por ejemplo, tenemos el control y seguimiento del absentismo escolar, en colaboración con los tutores, la jefatura de estudios con lo que tenemos un sistema de protocolo de absentismo escolar que existe en muchas Comunidades Autónomas. A nosotros nos llega una situación en la que una vez el profesor, el tutor y jefatura de estudios han intervenido y no son capaces de solucionar el problema, derivan, en su caso, al departamento de orientación y nosotros somos los encargados de poner el fin o derivarlo a los servicios de fiscalía de menores“(…)*

### **Convivencia Conflictos entre los propios alumnos, conflictos entre alumnado y profesorado**

*“(…) La idea es formar a los alumnos en habilidades sociales y en estrategia de resolución pacífica del conflicto, potenciar autonomía, y que puedan atajar problemas que nosotros como profesores o personal del centro de educativo, algunas veces, no podemos llegar, son esos puntos calientes que en ocasiones nos pasan desapercibidos. Eso dentro de la convivencia. “(…)*

*“(…) Otro de los demás es la mejora de la Convivencia Escolar. Desde la resolución de conflictos puntuales, como una simple disputa entre compañeros, “(…)*

*“(…) Los educadores tenemos iniciativa pero nos sentimos bloqueados y limitados por profesores que piensan que ellos tienen que llevar su propia clase y que estas propuestas que nosotros damos que a veces relacionados y preocupadas por los aspectos emocionales y sociales de los niños son verdaderas alternativas pero, según ellos, entorpecen su proceso de enseñanza. “(…)*

*“(…) A veces plantean cosas como me ha ocurrido a mí, el profesor te viene y te dice, mira tango este problema con este alumno, me molesta muchísimo, entonces hay que hacer algo, entonces claro ese “hay que hacer algo” leído entre líneas es, sácame al alumno de clase y me lo entretienes tú y así me deja de interrumpir y dar la clase bien. Sólo (los profesores) cuando tienen un problema buscan la solución en tu persona, en el educador“(…).*

*“(…) Ellos (los profesores) pretenden que tu castigues al alumno y te quedas con el mientras que prosigue su clase, (experiencia propia suya y sus problemas con respecto al anterior educador que estuvo en el centro) sino un Profesor me pide ayuda es porque está receptivo y tiene voluntad para aprender y el resultado va a ser positivo, pero si soy yo el que lo proponen sin haber sido demandado, el resultado va a ser negativo. Yo soy una persona con mucha utilidad pero cuando trabajó soy muy cercano. Su propia experiencia a la hora de tratar con profesores que no saben imponerse de manera adecuada a sus alumnos y le piden ayuda para ello) “(…)*

#### **- Alumnos Ayudantes**

*“(…) e incluso como es mi caso, programas de mejora de la convivencia y en concreto un programa que se llama “Alumno Ayudante” (Isabel Fernández en el instituto Ciudad de Jaén y entre otros también, actualmente, el Herrera Oria) lo designamos al alumnado de primero de la ESO. Escogemos a tres, cuatro o cinco alumnos en función al número de alumnos que hay, y que tiene un potencial para trabajar con ellos y ellas, y se encargan de atender las situaciones de conflicto presentadas en su propia aula. Asimismo se favorece la integración, la incorporación de alumnos con dificultad para ello“(…).*

#### **- Mediación entre los propios alumnos**

*“(…) Como programa de convivencia, hace unos años, que veamos un programa que se llamaba “Hermano mayor” que se nos dimos al grupo de cuarto de la ESO. Esos alumnos se presentan de manera voluntaria y se encargan de tutorizar a todos y cada uno de los alumnos de primero de la ESO. Cada Hermano Mayor, tutoriza a tres, cuatro o cinco alumnos, dependiendo del potencial de los alumnos. Llevan un seguimiento personalizado de cada alumno de primero de la ESO durante todo el curso. Entrevistas, reconocimientos, cuando hay conflictos entre los alumnos de primero cuando hay*

*conflictos entre los alumnos de primero, buscan a su respectivo Hermano Mayor, y ellos hacen un proceso de mediación entre las partes“(...).*

## **Conductas desadaptadas**

*(...) En cuanto a la conducta, por ejemplo, cuando vemos que en un grupo clase, vemos que hay un alto número de alumnos que presentan síntomas de mala conducta, incluso algunas veces no sólo problemas de conducta, sino un concepto que se llama “Absentismo Pasivo”, es decir, que el alumno está presente en clase pero no en todos rinde en todas las asignaturas, o por mejor decir, en ninguna de las asignaturas, y no es que moleste, algunos, los aspectos. Esto crea un cierto malestar entre los profesores porque ven que el proceso de aprendizaje de estos alumnos afecta al resto de la clase“(...)”.*

*“(...) Nosotros planteamos programas de modificación de conducta en común con el orientador, de manera individual con los alumnos o con todo el grupo. Yo hago uso de una agenda de control de organización del tiempo y comportamiento, si habla y molesta a los compañeros, si lleva las tareas, si no lleva, y me intereso las razones de por qué hace esto, en definitiva llevo un seguimiento personalizado del alumnado, entrego esa agenda (a los profesores) que tienen una serie de ítems: Los profesores lo complimentan con una serie de cruces y observaciones y se pone el propio alumno las tareas. Yo llevo un seguimiento semanal con el alumno y de sus resultados. Si todo va bien lo recompenso, lo premio, llamo a los padres o a la familia y si por el contrario analizamos que va mal le pongo una serie de sanciones. Cuando trabajamos con un grupo clase, establecemos un programa para toda la clase, y trabajamos con una serie de premios y también de castigos. Esto puede parecer muy infantil pero este curso que tenemos unos grupos de 2º de la ESO. El premio es una estrella al mejor alumno, está plastificada y hecha por nosotros y se la entregamos el viernes y el alumno la entrega en su casa para devolverla el lunes. Los chicos pensaban que era una chiquillada pero ellos mismos están supercontentos Luchan por conseguir su estrella todas las semanas. Los resultados se observan claramente, el grupo está más contento, trabaja más, se puede ir a clase de mejor manera... la verdad es que se van consiguiendo cositas... (...)”*

## **Organización**

*La idea fue muy buena, En Extremadura pero cuando nosotros nos incorporamos en setiembre a trabajar y, en los centros de educación primaria y secundaria no había ninguna instrucción que regulase nuestras funciones“(...)”.*

*Los educadores atienden a varios institutos y colegios, Integrados en el departamento de orientación, “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto, Los educadores (algunos) dependen del director del colegio, Comisión de Actividades Extraescolares, Junta de evaluación de los alumnos (...)”.*

*(...) En Extremadura hay un educador social por el centro educativo o instituto. Son en secundaria, no en los centros de primaria (...)”.*

*(...) ~~Mis trece años de experiencia~~ y de los 4 centros en los que he estado y he pasado por todo, me doy cuenta que lo imprescindible es que el equipo directivo te tenga como educador social, sabiendo lo que debes hacer. Hay diferentes maneras de actuar por parte de equipos directivos algunos que pueden cerrar puertas y bloquearte muchísimo y que tú no puedes sobrepasar y no te lo permiten, en cambio, llegas a otro centro o todo lo contrario y te dan una libertad absoluta y te tratan como a un docente más y te permiten entrar en los claustros y ni siquiera invitarte porque te consideran uno más, un docente más. Por eso hay que esperar al director de turno y esperar a que diga si entramos, si no entramos,... bueno, hay que esperar y es cierto que debería estar regulado de otra manera (...)”.*

*“(…) Sí, estamos en el departamento de orientación como profesionales de pleno derecho, incluso con derecho a voto y todo tipo de cosas, pero somos dentro del centro educativo, personal no docente, esto hay que tenerlo muy en cuenta. Al no ser personal docente estamos en la misma categoría que las limpiadoras, los conserjes, los auxiliares administrativos o los informáticos del centro. Estamos en el mismo grupo, quizá esto te parezca una “tontería” pero sí, tiene su importancia. Entonces cuando se presenta un claustro en el instituto no tenemos derecho a asistir, sólo asistimos si se nos invita de manera extraordinaria (...)”.*

*(...) A veces incluso, y esto es una espina que tengo, a veces incluso, se tratan temas en el claustro que son de nuestra incumbencia, por ejemplo, de convivencia, y ni se nos convoca, ni se nos llama ya que dan por hecho que como no somos docentes no tenemos que estar en el claustro ni en otros órganos de los institutos“(...)”.*

*(...) No, pero también esto depende del equipo directivo. Si tienes un buen entendimiento con el equipo directivo y con el departamento de orientación, y ellos consideran que tú tienes que estar presente en la reunión de evaluación, se animan y ellos te invitan y que participes, a que asistas. En otros centros ocurre lo contrario. Eres educador social, pero no eres docente, por tanto, no debes estar aquí, y ya está. Te bloquean, te cierran la puerta, sin más explicaciones ni contemplaciones (...)”.*

*(...) Me doy cuenta que lo imprescindible es que el equipo directivo te tenga como educador social, sabiendo lo que debes hacer. Hay diferentes maneras de actuar por parte de equipos directivos algunos que pueden cerrar puertas y bloquear muchísimo y que tú no puedes sobrepasar y no te lo permiten, en cambio, llegas a otro centro o todo lo contrario y te dan una libertad absoluta y te tratan como a un docente más y te permiten entrar en los claustros y ni siquiera invitarte porque te consideran uno más, un docente más. Por eso hay que esperar al director de turno y esperar a que diga si entramos, si no entramos,... bueno, hay que esperar y es cierto que debería estar regulado de otra manera... (...)”.*

## Relación con las familias

### Absentismo, Otra problemática.

*(...) Nosotros también somos los agentes que detectamos y las situaciones de riesgo, sobre todo con aspectos socio familiares. En muchas ocasiones los tutores cuentan con nosotros, los educadores, para mantener entrevistas con la familia (madre y pocas veces los padres) de los alumnos cuando ellos perciben que la situación puede ser un poco complicada, no saben controlar, no saben llegar a ella o no la van a saber resolver o dar soluciones acertadas. Ellos nos piden esa colaboración de las entrevistas y nosotros estamos presentes (...)”.*

*(...) Mi experiencia me dice que cuando el tutor tiene una entrevista con unos padres, muchas veces no va más allá de lo puramente académico. Preguntan cómo va en lengua, en matemáticas, vamos en las asignaturas, su comportamiento, si le llaman mucho la atención, si no está atento a las explicaciones... y muchas veces no se dan cuenta de la comunicación no verbal que tiene la persona con la que se están entrevistando en ese momento, por ejemplo si les comentan que están sufriendo una separación en casa, no comentan ese tema, no profundizan, no intentan llegar al motivo de la separación y como esa separación, por ejemplo, está afectando de alguna manera al niño, a su proceso de aprendizaje...(...)”*

*“(...) Yo soy el coordinador de la escuela de Padres, organizamos sesiones semanales todos los lunes, son formativas con ellos, (...)”.*

*“(...) Nuestra función ha sido, ahí un poco más, de como el de esas situaciones para poder intervenir, incluso cuando hay una autoridad establecer pautas educativas junto con los Padres y los hijos (...)”.*

*“(...) Aparte hago también de psicólogo terapeuta porque muchas ocasiones se sienten impotente ante las situaciones familiares que tienen porque ven que sus hijos no están obteniendo los resultados adecuados. Los profesores les llaman y les dicen, mire su niño no está obteniendo los resultados que esperamos de él o de ella, el comportamiento no es adecuado, y te dicen pero es que yo no sé qué hacer con él. Intento castigarle pero no me hace caso. Entonces mantienes entrevista con ellos y te das cuenta*

*de que el modelo educativo familiar no ser correcto y así empiezas a trabajar con la familia para ver con otra estrategia para poder cambiar y modificar de alguna manera. Algunas veces hacemos terapia familiar y aquellas familias que colaboran se notan casi inmediatamente los resultados (...)*

## Escuela Inclusiva

**Minorías culturales: gitanos, inmigrantes desarrollo comunitario, grupos de cooperación comunidades de Aprendizaje tertulias y Aprendizaje Dialógico.**

*“(...) La compensatoria, la atención a alumnos con necesidades educativas o algo más específico pues como todos los centros educativos (...)”.*

*“(...) Yo creo que sí que está puesto, (valorar de la misma manera lo académico que lo social) porque los docentes, están muy mentalizados y dan muchísima importancia a los aspectos, los problemas sociofamiliares de los alumnos y son conscientes de que afecta al final al rendimiento escolar y no al ritmo“(...)”.*

*“(...) Es cierto, que ellos reciben o información (por parte de los educadores sociales) porque nosotros estamos en las reuniones de tutores y toda la información que nosotros tengamos que pasar a los tutores, ellos la conoce, ellos o están ausentes de esa información, ellos tiene la información de primera mano. Lo que ocurre es que el proceso de una evaluación (que se refleja en las calificaciones del alumnado) lo consideran como un aspecto puramente académico donde serán exclusivamente notas y poco más, no van a hablar, de tal o cual alumno, de por qué suspende tantas... de ahí que a ese alumno está atravesando por una situación familiar, o por un problema personal,..., van a estos son los resultados, estas son las notas y ya está...(...)”.*

*(...) Aparte hago también de psicólogo terapeuta porque muchas ocasiones se sienten impotente ante las situaciones familiares que tienen porque ven que sus hijos no están obteniendo los resultados adecuados. Los profesores les llaman y les dicen, mire su niño no está obteniendo los resultados que esperamos de él o de ella, el comportamiento no es adecuado, y te dicen pero es que yo no sé qué hacer con él. Intento castigarle pero no me hace caso. Entonces mantienes entrevista con ellos y te das cuenta de que el modelo educativo familiar no ser correcto y así empiezas a trabajar con la familia para ver con otra estrategia para poder cambiar y modificar de alguna manera. Algunas veces hacemos terapia familiar y aquellas familias que colaboran se notan casi inmediatamente los resultados (...)”.*

*(...) El año pasado empezamos otra plantear el tema de las comunidades de aprendizaje y las tertulias. Lo íbamos a hacer en colaboración con el colegio que tenemos al lado, pared con pared. Nos planteaba la posibilidad de hacer tertulia dialógicas con alumnos nuestros del centro de cuarto y de primero de bachillerato. Pero los ritmos del colegio de primaria con el colegio de secundaria son muy diferentes, los horarios y los ritmos de la organización son distintos, totalmente distintos y no se pudo hacer, no se pudo hacer (...)”.*

*“(...) Para trabajar las comunidades de aprendizaje en Extremadura necesitas tener una movilidad espacial, de las clases, es decir, que tú puedes trabajar de alguna manera, organizando grupos y que puede anotar, y moverte para dar dinamismo, de alguna manera. Tenemos en Extremadura un problema pedagógico. Con los ordenadores, la administración se embarcó totalmente. Empezaron con los ordenadores de mesa, después los portátiles y después la tablet. Y estas mesas deben de estar atornillado al suelo, es por si acaso y no te permiten hacer nada, no puedes dar la vuelta en el aula, para nada, son como son y no vale darle más vueltas. Y eso es un problema para las comunidades de aprendizaje. Lo intentamos de hacer de alguna otra manera pero vimos más dificultades que ventajas. A día de hoy, no hay nada de nada (...)”.*

**Relaciones con entidades e instituciones del entorno escolar (redes):** SS.SS (servicios Sociales) Fiscalía, Menores., ETF, Agentes tutores, Entidades socioeducativas sociales (asociaciones que promueven el apoyo escolar... prevención...)

*“(...) Yo mantengo contacto con todos los recursos externos de la comunidad educativa. Al menos la experiencia que yo tengo y del comentario y de la opinión de otros profesionales es que los centros educativos se han abierto mucho a los recursos externos de las comunidades educativas desde que hemos llegado los educadores sociales. Antes de eran instituciones muy herméticas, muy aisladas“(...)”.*

## Apoyo y formación para los profesores

Tutorías, comportamiento normalizado. Intervención. Estrategias

### e. Tutorías

*(...) Otras de las funciones que desempeñamos como educadores sociales es, también, colaborar en el plan de Acción Tutorial, en plan Académico Profesional. El plan de Acción Tutorial, nosotros asistimos a las reuniones que mantiene la orientadora y jefatura de estudios con los encargados de los grupos o los tutores y nosotros elaboramos actividades con todos los temas transversales que se trabajan en el curso escolar. Algunas ocasiones incluso cuando el tema que es más complejo y el Profesor tutor no saben desarrollarlo, a veces nos presentamos voluntarios para impartir la actividad dentro del aula. Incluso en otras ocasiones contamos con recursos externos de asociaciones tipo Cruz Roja, guardia civil, y también imparten talleres dentro del centro escolar. Somos colaboradores (...)”.*

*(...) Nosotros somos los coordinadores, planteamos las propuestas y gestionamos todo. En lugar de plantear nosotros a los alumnos aquellos temas que nosotros queremos desde el departamento de orientación, hacemos una lluvia de ideas y planteamos a los tutores durante los primeros días del curso, que ellos hagan una petición, una demanda de los temas que les interesan a los alumnos. Y si funciona esto que te acabo de decir, nos organizamos con los recursos o con nuestra propia experiencia para intentar llegar a los temas que ellos demandan y que hemos analizado con cierta profundidad, viendo horarios, cursos a los que se dirigirán y demás cuestiones que puedan afectar al desarrollo de la actividad tutorial. Quiero matizar que esta es mi experiencia y que no todos los educadores sociales funcionamos de la misma manera. Estamos de acuerdo ¿verdad? (...)”.*

*(...) Es cierto, que ellos reciben o información (por parte de los educadores sociales) porque nosotros estamos en las reuniones de tutores y toda la información que nosotros tengamos que pasar a los tutores, ellos la conoce, ellos o están ausentes de esa información, ellos tiene la información de primera mano. Lo que ocurre es que el proceso de una evaluación (que se refleja en las calificaciones del alumnado) lo consideran como un aspecto puramente académico donde serán exclusivamente notas y poco más, no van a hablar, de tal o cual alumno, de por qué suspende tantas... de ahí que a ese alumno está atravesando por una situación familiar, o por un problema personal,...., van a estos son los resultados, estas son las notas y ya está (...)”.*

*(...) En muchas ocasiones, los tutores cuentan con nosotros, los educadores, para mantener entrevistas con la familia (madre y pocas veces los padres) de los alumnos cuando ellos perciben que la situación puede ser un poco complicada, no saben controlar, no saben llegar a ella o no la van a saber resolver o dar soluciones acertadas. Ellos nos piden esa colaboración para que les echemos una mano en las entrevistas y nosotros estamos presentes (...)”.*

*(...) Los educadores tenemos iniciativa pero nos sentimos bloqueados y limitados por los propios profesores que piensan que ellos tienen que llevar la iniciativa, su propia clase y que estas propuestas que nosotros damos y que a veces están muy relacionadas y preocupadas por los aspectos emocionales y sociales de los niños, son verdaderas alternativas, según ellos, pero sin embargo lo ven (los profesores) como que entorpecen su proceso de enseñanza (...)”.*

(...) A veces, plantean cosas como me ha ocurrido a mí, el profesor te viene y te dice, mira tengo este problema con este alumno, me molesta muchísimo, entonces hay que hacer algo, entonces, claro, ese “hay que hacer algo” leído entre líneas es, sácame al alumno de clase y me lo entretienes tú y así me deja de interrumpir y puedo dar la clase bien, sólo cuando tienen un problema buscan la solución en tu persona, en el educador. Ellos quieren un alumno 10 y los que molestan me los sacas de mi clase (...).”

(...) Yo me he encontrado a veces en las que los profesores me dicen que les ayuda través de un programa de modificación de conducta pero claro, tienen que hacer anotaciones y seguimiento de las conductas de los chicos y este mismo profesorado te dice no, no, mira, a mí no me mandes tareas yo soy profe de mates y a mí no me mandes más cosas que las que tiene que ver con mi asignatura... yo lo tengo muy claro el problema lo tiene tú, no es que lo tenga yo, lo tienes tú y hasta que no tengas otra intención te aguantas con él en tu clase.

Luego, poco a poco los profes se van dando cuenta de lo que pasa y comienzan a abrir mentalidades y empiezan a cambiar, sin embargo, en el centro en el que estoy en el que llevo un año me está costando sudores, muchísimo, porque tuvieron una mala experiencia con un educador social que estuvo aquí antes y del que confiaron y confiaban muy poco porque tuvo muchos conflictos y desgraciadamente nos cortan a todos por el mismo patrón y claro la confianza que tienen hacia mí es poca y esto está siendo muy, muy complicado, y eso que trato de ganarme la confianza y esto me desmotiva como profesional porque incluso planteas alternativas y te dicen, no eso no, quizás más adelante, e incluso te la rechazan sin valorarlo con criterios. O sea que intenciones tenemos muchas pero que sean efectivas dentro del aula... no tenemos ningún derecho, no tenemos ningún, ningún tipo de poder dentro del aula, ese es el problema que no tenemos poder, si, si, ese es el problema que no tenemos ningún poder dentro del aula (...).”

(...) Ellos pretenden de ti, que seas tú el que castigues al alumno y te quedas con él mientras que el profe en cuestión, sigue su clase. (Experiencia de J.A. y de los problemas con respecto el anterior educador que estuvo en el centro) (...).”

## Valores y Ciudadanía

(...) Podría impartirla en el momento en el que sea docente... hoy por hoy no podemos, pero, una cosa te digo, que ¿tenemos el conocimiento para impartir esa asignatura? Completamente seguro de ello. Esta asignatura la derivan a departamentos que no se corresponden para completar el horario (ciencias sociales, lengua, biología...) podría ser como una segunda tutoría de grupo y nosotros podremos ofrecer mucho pero no se nos da la oportunidad. (no docentes, no horas lectivas) (...).”

## Metodología d la intervención

(...) Nuestra función ha sido, estar ahí un poco, más de persona/profesional para tirar de él, para poder intervenir, incluso, cuando hay una autoridad establecer pautas educativas junto con los padres y los hijos (...).”

(...) Si, y además cuenta también con el seguimiento de los propios Hermanos Mayores. Intento crear una serie de lazos dándoles a ellos autonomía. En los Proyectos de Convivencia de este centro me encuentro yo sólo, sin ayuda de ningún otro profesor. Por el contrario en el otro centro de que yo venía el equipo que formamos todo eso, éramos catorce profesores. El seguimiento era completamente diferente. Hay centros que potencia mucho el departamento de orientación, y hay otros centros que no confían tanto (...).”

## Formación universitaria ha condicionado su intervención en la educación formal

*(...) Cuando nos incorporamos en los institutos los educadores, sabíamos que éramos de lo no formal, que lo formal no iba con nosotros. Nosotros sabíamos que no podíamos impartir asignaturas. En Profesora directamente con lo formal es cierto que tenemos una función no formal dentro de contexto educativo formal muy importante. Valores la transversalidad, que depende de nosotros. Nosotros veíamos a los profesores. El nexo de unión que intentamos tener entre lo formal y lo del formal de los institutos. Hay gente que te ve como un Profesor. Porque lo enseñas tienes información al de los alumnos ayudas a los alumnos incluso tienes más información algunas veces que los propios profesores. Muchas veces en concepto dentro de la propia institución desaparece. Lo único que claro es que no podemos dar clase (...)*”.

*(...) Nosotros tenemos tres unidades desde primero de la ESO. El rumbo de bilingüe tiene sus conflictos que te cuenta al y que vas hablar con los profesores (drogas, malos tratos, abandono emocional con respecto a los menores...) sabiendo todos los problemas que hay muchas veces los profesores se plantean como para dar clase con los que tienen. Encontrará profesores que tienen una inteligencia emocional superior se nota suerte (...)*”.

## Evaluación

Plan de Trabajo o Programación General, Memoria. Valoración de la intervención socioeducativa. Trabajo personalizado e individualizado. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa, ¿Se sienten satisfechos con su trabajo?

*(...) Al comienzo del curso, a los docentes se les exige una programación didáctica planteando lo que va a hacer lo largo del curso escolar. Nosotros también presentamos esa programación a pesar de no ser docentes. Se anexa al departamento de orientación. Entra las funciones que tu desarrollabas en el centro, es decir, los competencias que vas a desarrollar. Desde funciones propias, transporte o tutorías. Y concretamente que, por ejemplo, yo como las programas de convivencia se especifica hasta igualmente y al final presentamos la memoria. (...)*”

*“(...) Los informes que hablamos de estos problemas: el orientadora presenta un informe psicopedagógico pero nosotros los educadores sociales hacemos un informe socioeducativo que lo complementamos con la parte psicopedagógica del orientador (...)*”.

## Calidad y equidad relacionada con la educación social

*“(...) Equidad sobre todo (experiencia personal) porque al final de curso visitamos los centros de primaria que están adscritos a nuestro centro y recabamos información de los alumnos que le llegan al curso siguiente. Intentamos de alguna manera agrupar las clases teniendo en cuenta es información.*

*Intentamos que en una misma clase los centros los alumnos conflictivos (...)*”.

*Trabajamos la equidad repartiendo esos alumnos con características más o menos similares en diferentes grupos. Nos encontramos también con un proyecto de la administración que son los programas bilingües. Son muy buenos pero que rompen esa equidad que nosotros habíamos conseguido e intentamos luchar. Porque los programas bilingües el central en un grupo de niños académicamente muy buenos que no van generalmente asociados al problema de conducta. El resto de unidades se reparten a menos alumnos menos buenos. Eso algunas veces rompe las intenciones que tenemos nosotros como profesionales. Los problemas que supone la organización de la compaginación del programa bilingüe con lo que nosotros que queremos hacer ello que será muy difícil conseguir (...)*”.



## Percepción por parte de la comunidad educativa

*(...) Al menos, la experiencia que yo tengo y del comentario y de la opinión de otros profesionales es que los centros educativos se han abierto mucho a los recursos externos de las comunidades educativas desde que hemos llegado los educadores sociales. Antes de eran instituciones muy herméticas, muy aisladas. En esto sí que se ha notado que hemos cambiad. Yo creo que para bien pero, habrá opiniones para todos, pero yo creo, de verdad, que es para bien (...)*”.

*(...) Con respecto a nosotros creo que es bastante buena. En su momento chocamos mucho, cuando nos incorporamos, con los orientadores. Creían que veníamos a quitarle su puesto de trabajo. Y con el tiempo se han dado cuenta que somos complementarios. Y que llegamos a antes que ellos no han sido capaces de llegar, es decir, la parte de lo social (...)*”.

## Perspectivas. Futuro

**Motivación, funciones y competencias delimitadas** Disponer de una legislación ad hoc., compromiso de las administraciones y los equipos directivos, crear un departamento de social.

*“(...) No, pero también esto depende del equipo directivo. Si tienes un buen entendimiento con el equipo directivo y con el departamento de orientación, y ellos consideran que tú tienes que estar presente en la reunión de evaluación, se animan y ellos te invitan y que participes, a que asistas. En otros centros ocurre lo contrario. Eres educador social, pero no eres docente, por tanto, no debes estar aquí, y ya está. Te bloquean, te cierran la puerta, sin más explicaciones ni contemplaciones“(...*

*“(...) Soy partidario de que los educadores sociales son necesarios en los centros escolares, pero no solo en la etapa de secundaria. Creo que también somos necesarios en la etapa de primaria. Más que la secundaria. La Ley de Extremadura de convivencia (sin tener en cuenta a los educadores. desarrollar prioridad a los profesores en temas que son de dominio del educador social.) “(...*

*(...)Yo, siempre me he planteado una cosa, como profesional de la educación social, yo invito a la la administración educativa debería plantearse para el educador social crear una Categoría, un grupo determinado y concreto, llamado Personal Educativo No Docente. De esa manera sí que estaría en el proceso de organización y estaría también en todos los procesos educativos del centro pero que seamos categorizados como nuevos educadores sociales. Al ser únicamente educadores, sin más, pues no llegamos a la categoría de los profesores de los docentes, sin más, por ello no nos consideran miembros del claustro con plenos derechos educativos y por tanto académicos, es así... mal pero... (...)*”.

## A.6. Entrevista en profundidad. E.L. I.E.S. Madrid II: modalidad integradora

Datos laborales:

– **¿Cuántos años llevas trabajando?:**

*Llevo 32 años trabajando. Llevo el departamento de orientación, y estoy habilitada como educadora social y también doy clase de refuerzo de lengua. La función de educadora la he llevado a cabo desde la situación de profesora- educadora mezclándola aunque quien lleva las tareas específicamente de educadora es mi compañera E.*

– **Cuántas horas dedicas a la educación social en el/los centros**

– **¿Levas dos colegios? El Porvenir y Juan de Valdés**

– **Tenéis algún tipo de Normativa o Instrucción, Estatutos o Plan/Proyecto por el que os rijáis en el desarrollo de vuestra actividad**

**¿QUÉ ACTIVIDADES, TAREAS O LÍNEAS/ÁREAS DE INTERVENCIÓN DESARROLLÁIS EN VUESTRO TRABAJO?**

*desde la función de profesora, mi trabajo como tutora me permitía intervenir en todos los temas de convivencia, buscando sistemas en los que los alumnos entendieran el castigo, y que las cosas tienen sus consecuencias. Como directora, mi campo se agrandaba y se empequeñecía, porque solo recibía los casos más extremos, difíciles o graves que ya habían pasado por las demás vías. Siempre he intentado que no hubiera expulsiones etc, porque considero que no llevan a ninguna parte ese tipo de castigos. Lo único que es eficaz es ayudar a los alumnos a buscar una solución al conflicto, que incluso puede estar dentro del propio alumno, ya sea la familia o las propias inseguridades de ellos.*

- a) Controlar faltas de asistencia del alumnado
- b) Actividades incluidas en el programa de mediadores
- c) Actividades para los programas prosociales
- d) Otras

**FUNCIONES QUE DESARROLLÁIS SE CORRESPONDEN CON LAS ÁREAS O LINEAS DE INTERVENCIÓN.** Son las actividades a las que se dedican en los institutos y en los colegios de primaria. En su actividad como educadores y educadoras sociales a cuál dedican más tiempo

*el contacto con la familia puede ser movido por la familia y su deseo de ponerse en contacto con orientación, o por requerimiento del propio departamento de orientación. Tenemos establecidas unas hojas de notificación para que se puedan comunicar los compañeros por si necesitan comunicar algún problema de carácter orientativo. Dependiendo del tipo de problema, se encarga cada uno de llevar esa orientación (económico, social) y se toma el contacto con el alumno para intervenir en el problema. El departamento de orientación trabaja tres ámbitos: alumno, profesorado y familia.*

- a. Control y seguimiento del absentismo**
- b. Intervención Conductas desadaptadas**
- c. Propiciar y mantener un buen clima que favorezca la Convivencia**
  - Conflictos entre los propios alumnos
  - Conflictos entre alumnado y profesorado
  - Alumnos Ayudantes
  - Mediación entre los propios alumnos
- d. Otras relacionadas con las actividades, tareas o líneas de intervención que seguís**

## ORGANIZACIÓN.

*... estamos convencidos de que los valores si se tienen, se transmiten. Los valores de educación para la ciudadanía siempre se han transmitido de una manera natural. Debería ser impartida por gente tipo educadores sociales (ella la impartió)*

*Luis: creéis que es necesario que la incorporación del educador y trabajador social, que estuviera más a nivel de sistema educativo, más a nivel de comunidad, ministerio*

- a. En qué órganos participáis. (Comisión de Actividades Extraescolares, Claustro de profesores, Juntas de evaluación)**
- b. Integrados en el departamento de orientación**
- c. “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto**
- d. Los educadores dependen del director del colegio.**
- e. Se desarrollan actividades fuera del horario escolar coordinadas por la (educadora social, aunque tú seas trabajadora social)**

## EN QUÉ MEDIDA DESARROLLÁIS ESCUELA INCLUSIVA, es decir, trabajáis con:

*estamos convencidos de que los valores si se tienen, se transmiten. Los valores de educación para la ciudadanía siempre se han transmitido de una manera natural. Debería ser impartida por gente tipo educadores sociales (ella la impartió)*

- g) Minorías étnicas: gitanos**
- h) Inmigrantes,**
- i) Desarrollo Comunitario**
- j) Grupos de cooperación**
- k) Comunidades de Aprendizaje**
- l) Tertulias y Aprendizaje Dialógico**

## RELACIÓN CON LAS FAMILIAS.

*el contacto con la familia puede ser movido por la familia y su deseo de ponerse en contacto con orientación, o por requerimiento del propio departamento de orientación. Tenemos establecidas unas hojas de notificación para que se puedan comunicar los compañeros por si necesitan comunicar algún problema de carácter orientativo. Dependiendo del tipo de problema, se encarga cada uno de llevar esa orientación (económico, social) y se toma el contacto con el alumno para intervenir en el problema. El departamento de orientación trabaja tres ámbitos: alumno, profesorado y familia.*

- f. Absentismo**
- g. Otras problemáticas**

## 1. RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)

*... de este colegio está basado en la escuela inclusiva (partiendo de los años 60) a día de hoy existen otro tipo de necesidades en comparación con el principio, como el maltrato, las separaciones, relaciones monoparentales... (marcado carácter social por parte de los dos colegios)*

- a. SS.SS (servicios Sociales)**
- b. Fiscalía**
- c. Menores.**
- d. ETF**
- e. Policía**
- f. Entidades sociales (asociaciones que promueven el apoyo escolar... prevención...)**

QUÉ APORTA LA E.S. AL SISTEMA EDUCATIVO:

*debería haber al menos un educador y un trabajador social en los centros escolares, y deberían formar equipo con el departamento de orientación. El departamento debería ser un grupo interdisciplinar, tiene que haber un psicólogo, pedagogos, pedagogos terapéuticos, y trabajadores y educadores sociales. El colegio al principio si tenía un trabajador social, pero por los recortes se la suprimió. Tenía como función abordar aquellos problemas sociales, familiares... era la que conectaba a los diferentes enclaves (servicios sociales...) y que facilita el trabajo para encontrar soluciones al problema. La consejería de educación debería incluirlo en sus actividades.*

## A.7. Entrevista en profundidad. F.H.A. I.E.S. Valencia Pueblo: modalidad externalizadora o complementaria

**Entrevistador:** son como actividades extraescolares que no están incluidas en los planes de programas de actividades extraescolares

*Entrevistado:* Cuando hicimos el programa sí que estaban incluidas en el programa de actividades extraescolares en esos programas y porque incluso entrábamos en las tutorías. Se habla de las diferentes historias, con lo que insisto sí que se incluyeran durante esos cursos escolares

**Entrevistador:** la organización era que vosotros desarrollaba es esas actividades, podéis participar en los claustros?

*Entrevistado:* sí, de hecho, también estábamos en la comisión de la convivencia del propio centro escolar. Y participaremos en el desarrollo del reglamento del régimen interno. Y dentro del régimen interno de la comunidad valenciana hay que incluir el reglamento de convivencia. También participábamos bastante lo del PREVIES, éste el protocolo que hay sobre el acoso escolar, prevención de la violencia escolar. El procedimiento que se debe de seguir en el caso de que haya una situación así.

**Entrevistador:** en las juntas de evaluación no participabais

*Entrevistado:* no, participarnos de las juntas de evaluación. Es diferente modelo del de Extremadura es totalmente diferente totalmente. Hay una manera de intervenir en los institutos que es por la que estamos intentando y trabajando a niveles administrativos para que se esté dentro de los institutos.

*Y hay otra manera de estar que es como normalmente se conocen, que es estando dentro pero desde fuera.*

*Así por ejemplo, En otra de las cosas las que participó en un programa de mesas de solidaridad que se llama, que también está en muchos centros escolares, comunitario y tal, pero no contratado de la propia mi administración, sino subvencionadas por la administración pero no pertenecen a plantilla como es el caso de José Antonio de la gente de Castilla la Mancha etc.*

*Estos programas son como yo les llamo, “SETAS” que es un poco programas que dependen de la temporada por así decirlo.*

*Con estos programas que se ponen en marcha es una manera de aproximar la figura del educador social. Aunque sea de esta manera. Porque es la manera en la que ellos sientan la necesidad. Estas experiencias de Valencia algunos educadores entraron después. Aunque no se conozcan, con programas así un poco ajenos se ponen en contacto y crean una necesidad real. que vaya calando la figura del educador social y se sienta su necesidad*

**Entrevistador:** otra de estas cuestiones se sería en qué medida los educadores sociales desarrollar la escuela inclusiva, en cuanto a minorías étnicas inmigrantes, desarrollo comunitario lo tienen por ejemplo en Andalucía muy integrado, por lo menos la terminología otra cosa es la práctica, ya que no pueden desarrollar casi programas específicos porque no tienen tiempo.

*Entrevistado:* te refieres a los que están trabajando dentro o a los que estamos fuera?

**Entrevistador:** yo distingo los educadores que están dentro eso en Andalucía Extremadura y Castilla la Mancha centros concentrados la Salle la federación de Madrid, y luego los que yo llamo complementarios, los que están fuera. Están en relación en contacto que él hace unas actividades de tipo extraescolar. PIE en Zaragoza (caso Salesianos Madrid) integrados en el sistema educativo; los que trabajan desde dentro.

*Entrevistado:* cuando se está dentro del sistema educativo las posibilidades aumentan, la posibilidad de hacer programas más inclusivos.

*Una de las cosas que más me atrajo de trabajar en el sistema educativo y yo lo buscaba, que no focalizar sino que puedes trabajar más globalmente. Puedes trabajar de manera diferente de manera inclusiva. Te permite cambiar y dar un abordaje mucho más inclusivos, holístico, si estás en plantilla. Si lo haces complementario depende de*

*dónde te sitúes, en el recurso en el que te sitúes. Yo tengo muy presente que los educadores que como yo ahora estamos también muy en el sistema de servicios sociales, y trabajando “desde la lupa”, desde casos más degradados, con menos capacidad para salir adelante y, de esa manera, no cambiamos nada.*

**Entrevistador:** *la entidades, instituciones del entorno, en qué medida están influyendo en el desarrollo y la dinámica de la educación social en los centros. Estos servicios sociales, fiscalía de menores, policía, agentes tutores, entidades sociales, asociaciones. La inclusión la estabilidad o el agradecimiento de la educación social en los centros escolares, en tanto que se relacionan con ellas.*

*Entrevistado:* creo que mucha medida está influido está influyendo las instituciones del entorno para hacerlo más próximo, más con vivencial.

*Considero que somos como los intermediarios entre unas y sus instituciones y otras. Y también los que humanizamos las demandas que le llegan, lo hacemos posible. Algunas veces llegan demandas de juzgados que llegaron o tarde un mal de cosas que han ocurrido poder personas que me están escolarizadas y hay que iniciar procesos.*

*La escuela ahí se siente muy pérdida incluso. Nosotros los educadores también nos sentimos perdidos. Hay muchos temas en los cuales la gente se siente todavía muy pérdida. Por ejemplo el acoso a través de las redes, el tema es separaciones y divorcios en la educación primaria. Y eso trae muchos conflictos consigo.*

*También a nivel burocrático no sólo en la relación en el trato sino como presentarlo, las demandas a los centros como consecuencia... Creo que nos hemos convertido, un tanto, en traductores más que en los interlocutores, intentamos dialogar entre las dos partes para hacer más entendible la situación. (Ejemplos de cosas de divorcios, centros de salud, pediatría...) muchas veces somos nosotros los que tenemos que buscar a dar pediatría en el pediatra y a entrar cuándo podrían ser ellos los que también vinieran a nosotros. me preguntó por qué somos nosotros los únicos responsables de coordinar este tipo de problemáticas y no te busca el psiquiatra infantil sino que eres tú el que le busca pero en este sentido nosotros “pillamos valor” p.ej. saber la información que se está dando desde psiquiátrica infantil y la información que tiene el gabinete psicopedagógico*

**Entrevistador:** *anécdota centro de salud (niña maltratada)*

*Entrevistado:* aquí hay documentos de riesgo. Se suponen que están en el sistema sanitario, educativo y en policía. A los profesores que se van incorporando y no todos los centros saben o no tienen obligación de rellenar esto y darlo curso. Todo ese trabajo recae sobre nosotros.

**Entrevistador:** **SEGUNDO BLOQUE DEL SISTEMA EDUCATIVO.** *Estamos abordando el tema de lo social. Lo social en la institución escolar. Los orientadores en estar mucho más o casi exclusivamente afincados en dificultades en el aprendizaje. Sin embargo el tema de lo social, como puede ser relaciones no solamente entre alumnos sino también con profesores involucra and todo el entorno en el propio instituto también en el propio centro escolar. Hablamos de por ejemplo el equilibrio emocional cuando los alumnos están tranquilos no solamente en su entorno familiar sino también con sus amigos el rendimiento escolar aumenta. Porque lo social crees que está apartado del escolar cuando están íntimamente unidos y por qué no se da ese tratamiento que debería tener.*

*Entrevistado:* yo considero que esto es un prejuicio y lo expreso así, y lo expreso con claridad. Mira yo llevo trabajando muchos años y muy bien con los colegios, con los psicólogos y demás.

*Yo creo que cada vez más, por ejemplo, yo toco eso mucho con el tema de con...”?*

**Entrevistador:** *no ellos no entran en ese tipo de situaciones. En el supuesto que los educadores sociales estuviese en integrados en los centros escolares, tu verías importante querías en por ejemplo la educación para la ciudadanía.*

*Entrevistado:* sí, yo creo es una asignatura de educación para la ciudadanía. Para mí no se trata de competencias absurdas sino que es una un perfil profesional que se ajusta muy bien a las competencias de la educación social.

**Entrevistador:** *le damos un tono siempre mucho más cercano al alumno.*

*Entrevistado: yo creo que el educador social lo en relación a los contenidos y a la forma de abordarlos concretaría, que los relajaría, llegaría más ya que trabajamos en lo cotidiano. Sobre todo por las dinámicas y por la manera de trabajar de aproximarse, por todo eso...*

***Entrevistador: se nos planteamos se nos cuestiona el choque que pueda haber entre el la metodología que nosotros utilizamos y la que se utilicen los propios centros escolares. Nosotros estamos en la mediación de la ayuda el acompañamiento, participación en el empoderamiento, el trabajo personalizado e individualizado. Tu crees que puede encajar bien en la escuela en los centros escolares***

*Entrevistado: yo creo que son procesos lentos. Por ejemplo, cuando he ido a trabajar de los centros escolares, en las propuestas eran abiertas. Lo que intentaba era saber cuáles eran las necesidades y ajustarme y también quería que ellos pidieran hacerlo entre ambos. Eso en principio les creaba mucho desconcierto, porque el tema de la participación en ese sentido creo que se deberá que son más cuadriculados que nosotros. Funcionan más con programaciones establecidas, decir lo que hay que hacer. Nuestra forma de proceder muchas veces les desconcierta. Es más fácil seguir un libro de texto, una programación cerrada, qué pensar cómo hacerlo de otra manera diferente, que llegue a los niveles e intereses de los propios alumnos.*

*Hay mucha gente que sea pero creo que la mesa mayoría no on lo no lo aceptan. Hay quien vas a long el respeto y en saber un poco cómo actuar con ellos. Porque sino nos comen en el proceso, en definitiva es acompañar en el proceso...*

***Entrevistador: por eso muchas veces yo creo que ese desconcierto y ante este tipo de metodologías que para nosotros o lo más normal para ello supone una ruptura de la rigidez de todos deberían hacer lo mismo.***

*Entrevistado: yo llevo e les digo teneis quince sesiones... Pero si tu les dices existe la posibilidad de trabajar esto, que necesidades teneis... ahí dicen, pero que quieres decir exactamente. no lo entienden.*

***Entrevistador: en cuestión de evaluación tú crees que es necesario e imprescindible il que y debajo del brazo con un plan de trabajo una programación General una memoria unas programaciones mucho más ajustadas a la realidad o que sería 50/50 exponer, recibir y después ir poniendo o simplemente, que es lo que la mayoría están haciendo, presentar una programación General el principio de curso una memoria final y entre medias llamar a una ambulancia para que resuelva los conflictos y situaciones. Que en profesorado entienda que no todo tiene que estar en porcentaje, en indicadores, en el número de entrevistas, temas abordados...***

*Entrevistado: yo creo que debería ser un fifty fifty. Unas cosas recogidas en relación a la programación, unas pautadas y unas líneas de intervención que sean más abiertas.*

*Si tú quieres trabajar la participación o participación en el entorno y lo quieres trabajar en un curso escolar dime tú como lo puedes plantear, pero es muy complicado a no ser que no participen realmente.*

*Hay unos fijos que yo creo que sí tendría que contemplar y luego las líneas de intervención que desde luego como la memoria, difusión y además creo que sí que debería escribirse mucho más de lo que hacemos, no escribimos apenas nada.*

*Pero cerrarnos mucho, no tendría sentido ti vale la pena dejar horas de atención de intervención familiar, como genérico y no decir exactamente qué. Porque puede que te planteas que vas a trabajar en una cosa y que la misma demanda vaya en otra dirección. Considero que también hay que dejar un poco de margen de juego junto con las líneas. No son tangibles por lo menos a priori.*

*Sí lo que quieres conocer sólo los recursos del entorno y lo tienes incorporar el centro de que estás trabajando, (ejemplo del centro) como podrías cuantificar en sesiones o en tiempo lo que el centro que pueden aportar.*

***Entrevistador: yo no me manifiesta el cien por cien pero sí entiendo que el educador social se quiere transformar la realidad te escolar tiene que estar dentro. Uno de los peligros considero que es éste. Que nos distinguiría. Nosotros sabemos lo que tenemos que hacer los objetivos que tenemos que cumplir, pero podríamos convertirnos en ese tipo de cosas. Que aporta la educación social a el sistema educativo? Igualdad, democracia, equidad, diversidad y participación. Hubo conmovirse sur des alguno más estás de acuerdo con ellas. Para evitar una cosa que podría aportar más la educación social que no puedes en estos cinco términos que yo te he***

***dado. Que dentro política podría tener esto? Los términos que te he dicho habría que fundamentarlos. Ganado todos ellos los trabajamos pero eso hay que elaborarlo.***

*Entrevistado: estoy de acuerdo con eso. Que le interesa presuntamente al sistema educativo? Yo creo que todo eso mejora el rendimiento académico porque crea paz social, buen clima escolar. Interesa que los alumnos están motivados. Trabajar en la participación hace alumnos motivados.*

***Entrevistador: el hecho de que participen los Padres, hay estudios concretos, que dicen que aumentar el rendimiento escolar.***

*Entrevistado: ejemplo del colegio vasco. Comunidades de aprendizaje de Ramón Flecha.*

***Entrevistador: la formación universitaria es deficitaria en cuanto a la preparación de los educadores sociales para intervención en escuelas es generalista, habría que especificar más... De cara a la venta del educación social de cara a los centros escolares, deberían decir tenemos un plan de formación universitaria.***

*Entrevistado: yo colaboro... Y también intervengo en masters, en posgrado, pero no estoy realmente metida. Yo veo que las chicas que llegan y les falta mucha experiencia en cuanto al manejo del grupos, manejo de dinámicas, que necesitaran en un futuro si se meten en un sistema, sea cual sea.*

*Cuando yo busco apoyo en temas de trabajador social, eso también en las escuelas es el par de cada día, el grupo individual etc. Trabajar con la ley del auto concepto un. Y en ellas no saben mucho, no conoce lo básico. Yo creo que se da muchas cosas que hay cosas que luego les van a servir para el día a día y de ahí andan más perdidos. Pero es mi sensación, que una de las cosas que nos va por el encargo es trabajar con grupos trabajar en comunitario y eso cada vez es más escaso. Y en un colegio no me imagino hacerlo de otra manera, porque si te metes en el despacho te olvidas de ellos.*

***Entrevistador: en cuanto a la equidad y a la calidad. Tú quieres que la educación social aporta calidad y equidad en los términos que hemos estado diciendo en cuanto a la igualdad incluso de resultados sociales, escolares, en cuanto a igualdad de conocimientos. Eso en cuanto a la calidad. Y con la equidad, si tu das equidad indirectamente estas aumentando la calidad educativa.***

*Entrevistado: es aumentar el repertorio de respuestas. Tener más opciones, más alternativas. Es un pilar más.*

***Entrevistador: cómo ves las perspectivas de futuro. Nno sé si será sólo en mi comunidad no, lo que me deprime es eso que todos pensáis igual. Las perspectivas que tenéis son muy negativitas.***

SITUACIÓN LABORAL DE PARTIDA: ¿Cuántos años llevas trabajando?:¿Quién te contrata?: Eres funcionaria o estas plazas cómo se ofertaron como... ¿Cuántos educadores habéis estado/estáis trabajando con independencia de las nuevas contrataciones? ¿Tenéis algún tipo de Normativa o Instrucción por el que os rijáis en el desarrollo de vuestra actividad?

*“(...) Nos contrata el ayuntamiento sí. Aquí en la comunidad existe la posibilidad de que los ayuntamientos hagan una contratación que se llama “Salario Joven”, tener una ayuda y dedicada a los jóvenes que acaban de terminar la carrera.*

*La idea era que luego los ayuntamientos consoliden el puesto de trabajo aunque por desgracia no suele ser así. Este programa, era un poco mostrar a los colegios como se iba a actuar, y ya desde ahí se quedara la propia figura y se reivindicara a la Conselleria para que decidiese qué hacer y tener la esperanza de que fuera teniendo continuidad trabajando en la convivencia, habilidades...*

*El ayuntamiento sigue entrando a día de hoy pero no trabajando dentro. Incluso la compañera de secundaria no trabaja dentro del instituto, hace solo cosas puntuales dentro.*

*llevaba un programa de coordinación de centros educativos de medicación escolar a través del municipio.*

*Era municipal y de mediación escolar, en los centros educativos de la población en la que trabajo.*

*Estuvimos durante tres años. En mi pueblo. Antes había estado pero en un proyecto piloto en Valencia, en cinco institutos de Valencia.*



*En (pueblo de Valencia) se hizo en todos los institutos y en todos los colegios de primaria. De hecho, de aquel trabajo en los institutos continúan con ello. En primaria por el contrario creo que no se ha hecho. Se hizo la formación y se incorporó a las aulas pero como programa de convivencia no se ha llevado a cabo. Ese programa que se hizo durante tres años eran acciones muy diferentes. Hicimos como un repertorio de prestaciones que se podían llevar a cabo en los coles y en los institutos. Se contrató a gente para que fuera trabajar a los coles, educadores sociales, que se habían especializado en ello (postgrado de mediación) y esas fueron las trabajadoras durante tres años (...)*

¿QUÉ ACTIVIDADES, TAREAS O LÍNEAS/ÁREAS DE INTERVENCIÓN DESARROLLÁIS EN VUESTRO TRABAJO? Según me dijiste Ocio y Tiempo Libre (deportes, cursos y talleres, actividades al aire libre...)

FUNCIONES QUE DESARROLLÁIS SE CORRESPONDEN CON LAS ÁREAS O LINEAS DE INTERVENCIÓN. Son las actividades a las que se dedican en los institutos y en los colegios de primaria. En su actividad como educadores y educadoras sociales a cuál dedican más tiempo

- e. Control y seguimiento del absentismo**
- f. Intervención Conductas desadaptadas**
- g. Propiciar y mantener un buen clima que favorezca la Convivencia**
  - Conflictos entre los propios alumnos
  - Conflictos entre alumnado y profesorado
  - Alumnos Ayudantes
  - Mediación entre los propios alumnos
- h. Otras relacionadas con las actividades tareas o líneas de intervención que seguís**

ORGANIZACIÓN: Las actividades las desarrolláis dentro del recinto escolar, en patios y aulas., Estáis fuera del horario escolar o compartís con..., Estáis dentro o fuera del organigrama del instituto, En qué órganos participáis. (Comisión de Actividades Extraescolares, Claustro de profesores, Juntas de evaluación), Integrados en el departamento de orientación, “Invitados” a los claustros de profesores pero sin voto, Los educadores (algunos) dependen del director del colegio. Quién es vuestro jefe: director, el secretario...

RELACIÓN CON LAS FAMILIAS: Absentismo, SS.SS., Otras problemáticas

*“(...) Cada vez más los profesores se dan cuenta que no se pueden fijar únicamente en lo académico, no está bien, sobre todo los institutos, les faltan herramientas.*

*Entonces si quieres hay como una búsqueda egoísta en el buen sentido. Los que llevan años sienten que tienen de reciclarse, que de esta manera no llegan y los que están llegando, lo descubren como algo útil. Por eso no es malo y de ahí todo el tema de resolución de conflictos, de trato del trabajo en ese sentido saben que sólo con lo académico no van a ninguna parte.*

*Que los eduquen en la casa creo que es una de las cosas que les impiden mandato. Para mí es ese prejuicio. que para eso están los Padres y los tienen que tener bien educados. Eso hace tiempo que terminó. Quien piense son mi experiencia me dice que está bastante mal. Eso en cuanto al tema de la convivencia de la mediación emocional de conflictos etc. En cuanto herramientas que les permiten hablar de relaciones y tener mejores relaciones que se cumplan mejor las normas y demás.*

*También por esta visión, de separar a la persona de inyección por ejemplo “es que yo con la familia no puedo hacer nada”. No puede separar al niño a la niña de ello porque viene con todo. Eso es no es que no quiera saber dar o no tienes más remedio que hacerlo. Con ayuda con coordinación porque no lo puedes seccionar. Y, p. ej., si se acaba de llegar de ver al Padre de la prisión, o la pones a eso un nombre o tú me dirás como lo tratas.*

*O cuando son usados por los Padres en situaciones de separación.*

*No se pueden cerrar los ojos porque si no se aborda, en nada no va a funcionar ni siquiera académicamente. se necesita ese tipo de herramienta y si no, se van a caer, o bien en evitarlo, cerrando los ojos o acomodándose o paternalismos malentendidos, en él sobre proteccionismo. Y ellos y eso les va a venir mal porque ellos necesitan aprender a pesar de las circunstancias. Si no hay cierta preparación de cómo abordar esas historias nos estamos condenando. Yo trabajo con el niño que el afectado de la su Padre en la cárcel il he dicho que demás tiene que defender a la Madre y a los Hermanos y lo veo la verde como léxico para no dejarlo en la cuneta. Por tanto tengo que saber que ir a prisión tengo que conocer su situación y tengo que también tener las herramientas. Que me gustaría asesoramiento o o algo por el estilo. Eso que creo que un maestro como una maestra no pueden hacerlo bien (...)"*

EN QUÉ MEDIDA DESARROLLÁIS ESCUELA INCLUSIVA, es decir, trabajáis con: Minorías étnicas: gitanos, Inmigrantes, Desarrollo Comunitario, Grupos de cooperación, Comunidades de Aprendizaje, Tertulias y Aprendizaje Dialógico

RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES): SS.SS (servicios Sociales), Fiscalía de Menores, Jueces por motivo de separación Centros de salud. Prevención denuncia, Psiquiatría infantil, Agentes Tutores, ETF, ETMF, Entidades socioeducativo, Centros de Día (asociaciones que promueven el apoyo escolar... prevención...)

#### APOYO Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

- a. Tutorías
- b. Convivencia
- c. Comportamiento. Estrategias para un comportamiento normalizado

#### CIUDADANÍA. TRANSVERSALIDAD DE LOS VALORES. PROYECTOS PROSOCIALES Y SOLIDARIOS

- a. Educación para la ciudadanía
- b. Educación para la paz
- c. Derechos de los niños
- d. Etc.

#### METODOLOGÍA D LA INTERVENCIÓN

- a. Mediación
- b. Ayuda y Acompañamiento.
- c. Participación
- d. Empoderamiento
- e. Trabajo personalizado e individualizado

#### EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- a. Plan de Trabajo o Programación General
- b. Memoria
- c. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa
- d. Se sienten satisfechos con su trabajo?

CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA E.S. (Educación Social) QUÉ APORTA LA E.S. AL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LA MODALIDAD EXTERNALIZADORA :

- k) Igualdad de oportunidades
- l) Igualdad de enseñanza

- m) Igualdad de conocimientos
- n) Igualdad de resultados escolares y sociales
- o) Igualdad
- p) Democracia
- q) Equidad
- r) Diversidad
- s) Participación
- t) Mayor rendimiento académico

#### FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL

- d. Ruptura binomio Educación Formal-No Formal. Grado de afectación a tu labor esta división *artificial*
- e. Conocimientos específicos previos
- f. Sensibilización ante la problemática escolar y repercusiones sociales de los alumnos en desventaja socioeconómica

PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Alumnado, Profesorado, Equipo directivo, Madres y Padres , Administración, Entorno social del centro educativo

PERSPECTIVAS. FUTURO: Motivación, Funciones y competencias delimitadas Disponer de una legislación ad hoc. Compromiso de las administraciones y los equipos directivos. Crear un departamento de social

*“(...) me gustaría decir que otra cosa pero yo lo veo mal. No porque no se pueda hacer sino porque la gente está asustada iban haciendo medidas de complacer a corto plazo, es mi sensación. Cuando se acerquen las elecciones tendrán unas personas pero luego cuando se acabe el periodo de elecciones esas personas se irán. No hay una capacidad de análisis de largo plazo para hacer una inversión razonable de figuras que no sean parte de programas electorales, que lo único que hacen es generar expectativas para después no dejar nada. La gente no tiene esa mentalidad de apuesta por gente preparada, estable. Es una situación de precariedad. No sé si será sólo en mi comunidad (...)”.*

## A.8. Entrevista en profundidad. C.A. I.E.S. Madrid E.I.: modalidad externalizadora o complementaria

¿CUANTOS AÑOS LLEVAS TRABAJANDO?

*Llevo trabajando 10 años desde el 2005. En principio trabajé en Junta. Trabajando en distritos seremos unos 50 o 60 educadores mayormente en el programa de SS.SS.*

*En el distrito que ella trabajo son 5*

*Nosotros lo que hacemos es intervención en patios porque según el cambio de Pliego que hubo ya no podemos intervenir en aula con lo que lo que estamos haciendo es acudir a los patios. Por otra parte lo que se está haciendo en uno de los institutos del distrito a séptima hora, es decir, fuera del horario escolar, es decir, extraescolar, un pequeño proyecto con un número reducido de chicos Voluntarios del Centro Educativo.*

QUÉ **ACTIVIDADES**, TAREAS O LÍNEAS/ÁREAS DE INTERVENCIÓN DESARROLLÁIS EN VUESTRO TRABAJO? **FUNCIONES** QUE DESARROLLÁIS SE CORRESPONDEN CON LAS ÁREAS O LINEAS DE INTERVENCIÓN **Control y seguimiento del absentismo, Intervención Conductas desadaptadas, Propiciar un buen clima que favorezca la Convivencia, Prevenir Propiciar un ocio saludable. Otras relacionadas con las actividades tareas o líneas de intervención que seguís.** Son las actividades a las que se dedican en los institutos y en los colegios de primaria los/las educadores sociales. En qué medida tú apoyas estas funciones.

*“(…) Cuando intervenimos en patio es mediación entre chicos, -es un trabajo a demanda- un chico se acerca y nos comenta habla con la orientadora o hablamos con el profesor, si es que cede a esta petición y vemos qué es lo que puede estar pasando*

*Es un espacio que nos sirve a nosotros también para detectar a chicos susceptibles de intervenir a nivel familiar. Este es un servicio que tienen todos los distritos de Madrid en los que los educadores intervienen con familias. C.A.I. (Centro de Atención a la Infancia) .y C.A.F. (Centro de Ayuda a la Familia) pueden estar trabajando con una familia que pueda estar sufriendo el servicio del CAF pero normalmente nosotros trabajamos con menores en situación de riesgo leve o medio*

*El patio nos sirve también para hacer detecciones propias de chicos que en principio no pasarían por SS.SS pero que si se detecta algún tipo de carencia y a través del trabajo con ellos y los contactos quincenales que tenemos que es cada dos semanas cuando acudimos a los patios nos permite trabajar con el chico y con la familia siempre y cuando la familia lo acepte (...)”*

ORGANIZACIÓN. **Tenéis algún tipo de Normativa o Instrucción publicada por el ayuntamiento por el que os rijáis en el desarrollo de vuestra actividad d**

*En el distrito hay una mesa que se llama la Mesa Socioeducativa a la que acuden SS.SS., orientadores de los centros públicos del distrito. Esta mesa está promovida por SS.SS. y entidades educativas que están trabajando en cualquier centro educativo, asociaciones, como la Rueca, que puede hacer talleres en aula del distrito. En esta mesa se gestionan las intervenciones, es decir, instituto sabe que es un servicio que presta la educación social qu3e consiste en intervenir en los patios cada 15 días, entonces el centro educativo dependiendo del perfil de alumnado que tenga y la situación actual que tenga con ese alumno demanda la prestación del servicio o no.*

*Nosotros estamos interviniendo en 3 institutos*

*Es decir, la labor que nosotros desarrollamos es más a nivel preventivo, en la fase digamos preventiva.*

*En los centros educativos siempre se coordina con la orientadora como con la P.T.S.C. (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad) siempre y cuando haya estas dos figuras en el centro aunque normalmente suele ser la orientadora La PTSC suele ser compartida con varios institutos y se encarga del absentismo escolar y pueden ser institutos de diferentes distritos*

#### RELACIÓN CON LAS FAMILIAS.

*“(...) Con las familias la relación que se tiene es nula, en principio. Ahora bien, nosotros trabajamos con las familias siempre y cuando se haya detectado con el menor en el centro educativo se haya detectado cualquier situación con la que nosotros podamos trabajar, en este caso el centro educativo se pone en contacto con los padres y si aceptan mantienen una entrevista con nosotros, continuamos en el seguimiento, de lo contrario con la familia no se interviene, de hecho con un menor específico no se interviene porque necesitaríamos el permiso paterno, sin este permiso, nosotros no hacemos absolutamente nada (...)”.*

EN QUÉ MEDIDA DESARROLLÁIS ESCUELA INCLUSIVA, es decir, trabajáis con: Minorías étnicas: gitanos, Inmigrantes, Desarrollo Comunitario, Grupos de cooperación, Comunidades de Aprendizaje, Tertulias y Aprendizaje Dialógico.

*“(...) No tenemos intervenciones con actividades directamente relacionadas ni con inmigrantes ni con gitanos... sino que nosotros como te he dicho actuamos a petición de parte de alumnos este tipo de medidas (...)”*

RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES): **Fiscalía, Menores, ETMF, Policía, Entidades sociales (asociaciones que promueven el apoyo escolar... prevención...)**

*Nosotros como estamos con SS.SS (servicios Sociales) es con quién nos coordinamos, tanto es así que nosotros tenemos el despacho allí, en los SS-SS de Junta Nosotros no realizamos ningún proyecto ni actividad si no es que los propios SS.SS lo hayan aprobado y dado el Vº Bº*

*Nosotros estamos contratados por el área de Familia e Infancia y lo han cambiado somos 107 pero estamos a lo que nos dice el distrito.*

REALIZÁIS APOYO ESCOLAR? *No. Para esta actividad nosotros podemos decirles algunas asociaciones que se dedican a este menester*

#### APOYO Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

*No realizamos ni tutorías, no nos ocupamos de convivencias, ni Ocio y tiempo libre*

FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES: Disponemos de un proyecto de intervención de la educación social, Sería interesante tenerlo como guía u orientación, Programación General de Educación social en cada centro, Memoria Anual

Informes específicos por líneas o áreas de intervención

CIUDADANÍA. TRANSVERSALIDAD DE LOS VALORES. PROYECTOS PROSOCIALES Y SOLIDARIOS: **Educación para la ciudadanía, Educación para la paz, Derechos de los niños**

*Nosotros trabajamos educación para la Ciudadanía, Educación para la Paz... lo trabajamos a través del Punto E que surge de la Mesa Socioeducativa y se planifican diversas actividades en días concretos en los diferentes centros educativos donde van varios dispositivos, es decir, si nosotros queremos trabajar la alimentación va el CMS (Centro Municipal de Salud) que queremos trabajar la prevención de drogodependencias o el tabaquismo viene el CMS o la Técnico de Prevención de drogas.. esto siempre es en patio.*

**METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN: Mediación, Ayuda y Acompañamiento, Participación, Empoderamiento, Trabajo personalizado e individualizado**

**EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA:** Plan de Trabajo o Programación General, Memoria, Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa, Se sienten satisfechos con su trabajo?

**QUÉ APORTA LA E.S. AL SISTEMA EDUCATIVO: Igualdad, Democracia, Equidad Diversidad, Participación**

*En qué medida aportáis igualdad... verás yo creo que para el centro educativo es una manera llegar a ciertas cosas que en cierta medida ellos por si solos no llegarían. Es cierto que para el centro educativo es más complicado llegar a ciertos chavales a través de la educación no formal, están colocados en otro ángulo, en otro punto de vista, desde la autoridad, somos institución. Nosotros somos otra cosa diferente, pero muchas veces para lo que realmente les servimos es para llegar a ciertos chicos que por sus medios ellos no llegarían y a trabajar ciertas cosas que a ellos se les puede ir de las manos. No porque no sepan, incluso estén capacitados sino por falta de tiempo, o porque es mucho el alumnado que tienen a su cargo.. Somos, pues, una herramienta también por eso aportamos calidad y equidad*

**CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA Educación Social**

- u) Igualdad de oportunidades**
- v) Igualdad de enseñanza**
- w) Igualdad de conocimientos**
- x) Igualdad de resultados escolares y sociales**

**FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL**

- g. Ruptura binomio Educación Formal-No Formal. Grado de afectación a tu labor esta división artificial**
- h. Conocimientos específicos previos**
- i. Sensibilización ante la problemática escolar y repercusiones sociales de los alumnos en desventaja socioeconómica**

**PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: Alumnado, profesorado, Equipo directivo, Madres y Padres, Administración, Entorno social del centro educativo**

*En principio a nosotros los alumnos siempre que nos ven la verdad es que tienen una idea de nosotros buena, yo creo que para ellos somos una figura que como nos ven el patio constantemente, saben que no somos parte del centro educativo; saben que no somos los chivatos del centro, entonces como que la aceptación es muy buena, es muy buena. Son muy afectivos con nosotros, nos ofertan mucha información que no tendríamos de otra manera*

*En el centro educativo, depende, si lo centramos en el departamento de orientación la relación es buena, la coordinación es cada vez que se va a patio con lo que se establecen coordinaciones quincenales con ellos y nos comunican aquella información que nos puede ser útil para la intervención tanto para ellos como para nosotros.*

*La dirección y la jefatura de estudios pues es así, depende del centro educativo, de tal modo que tenemos en algunos ¿y tú quién eres? Pero como que llevo aquí todo el curso y no nos hemos enterado.. te acuerdas que vinieron a preguntarte si querías ... y es verdad que los centros escolares deben darnos permiso y el permiso lo da el equipo directivo, ahhh bueno sí me comentaron que .. y*

*También hay centros en los que el director desde que te ve te pregunta de cómo te están yendo las cosas, de cómo van sus alumnos, de cómo vemos el patio. De si consideramos qué tiene n que hacer algo para mejorar ...*

*Se podría decir que el equipo directivo permanece ignorante ante nuestra intervención y sí suele ser el departamento de orientación el que está pendiente, más en conexión y en contacto con nosotros siendo los directores más ocupados de otras funciones que para ellos son más importantes y sabiendo que tienen a otros profesionales controlando eso.*

VALORACIÓN/EVLUACIÓN DE LOS RESULTAODS. De impacto

PERSPECTIVAS. FUTURO

- e. Motivación**
- f. Funciones y competencias delimitadas Disponer de una legislación ad hoc.**
- g. Compromiso de las administraciones y los equipos directivos**
- h. Crear un departamento de social**

VALOARACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS REULTAOS.

QUÉ MODALIDAD DE EDUCACIÓN SOCIAL ENTIENDES QUE DEBERÍA REGIR EN LOS INSTITUTOS Y COLEGIOS CONCERTADOS (Integrada/Complementaria, ambas). Se trata de posicionarse sobre cómo debería estar el educador social en los centros escolares. A modo de ejemplo gráfico, Como Extremadura o de forma externa realizando tareas complementarias como en Zaragoza, Madrid, ...

*Como jugaría la E.S. en los institutos dentro del instituto porque nosotros trabajamos desde otro punto de vista, del formal, más desde lo social desde lo social, veo la intervención en el aula como una parte más del programa educativo porque se podrían atajar muchas de las problemáticas que se dan desde lo no formal y nuestro modelo de intervención sería ideal uno fuera y otro dentro en conexión directa para atajar todo la problemática, sería ideal, “tope”, porque nosotros, lo que tú llamas modelo externalizada ¿lo he dicho bien? No tenemos un interlocutor ni un profesional que canalice nuestro trabajo y sea más eficaz, sobre todo que se nos reconozca lo que hacemos, que lo hacemos bien... ¿o no?*

## A.9. Entrevista en profundidad. J.D.F. I.E.S. Madrid Pueblo: modalidad externalizadora o complementaria

### DATOS LABORALES:

*“(...) 29 años trabajando. Comienzo como educador de calle. Actualmente está trabajando con la denominación de educador social cuya categoría así lo indica. Educadores sociales, sin más. La concejalía de la que dependemos es la Concejalía de Bienestar Social. Accedimos a través de un concurso oposición. Entrevista y currículum y a los tres años nos hicieron un examen porque en aquellos años no había un temario amplio y específico para podernos examinar. Comenzamos 4 y después de casi 20 años somos 7. Yo he hecho una comparativa, por ejemplo, con la policía municipal, de tal modo, que si había cuando yo entré 40 o 50 ahora hay 230, pongamos por caso. La población ha crecido para todos igual. Yo creo que aquí está “la madre del cordero” ¿a qué se le da más importancia, a “tener cogidos” a los ciudadanos o la educar a esos ciudadanos...?.*

*Incluso yo le llegué a proponer a mi jefe y a la coordinadora del programa que aumentara la plantilla de educadores sociales en 20 más no con cuenta gotas, como se está haciendo ahora, justificado y fundamentado debidamente, ir aumentando 4 o 5 cada año hasta llegar a los 20*

*Nos presentaron en su día a 2 agentes tutores (policías) yo les dije que me parecía bien pero por qué no se contrataban a 2 educadores sociales en los institutos y en vez de estar fuera como vosotros, a ellos les integráis en el instituto. Esto es como la teoría que yo digo del globo, tu presionas por otra parte pero lo que dejas sin aire en esa parte se traslada a otro punto donde no se presione. En esto estuvo la policía más espabila que nosotros y nos ganan la partida, tocan temas de educación vial, de alguna cosa de drogas... Nos han ganado la partida aunque la esperanza es que todavía no ha terminado (...).”*

**¿QUÉ ACTIVIDADES, TAREAS O LÍNEAS/ÁREAS DE INTERVENCIÓN DESARROLLÁIS EN VUESTRO TRABAJO?** Básicamente con los institutos estoy trabajando tres proyectos:

**a) Habilidades sociales**

**b) Periodistas en acción.** Destinado a aquellos alumnos que van a dejar el instituto. Hacemos unas cuantas visitas fuera del instituto, por ejemplo al dentro de formación e inserción (antiguas casas de oficio, escuelas taller, con el tema de formación y capacitación laboral.

*También vamos a la universidad popular que tiene el graduado para jóvenes y como estos no se lo sacan se lo pueden sacar el graduado en ESO, curso de informática*

*Vamos también a la casa de la juventud*

*El primer año fue fatal porque como ellos no eran los protagonistas fracaso. Aquí se trata de que ellos se hacen pasar como periodistas entonces, uno está con la grabadora, otro con la cámara de fotos, otros con la cámara de video. Antes lo anunciábamos en el instituto y lo hacía el que sabe ordenador, o carteles con... la idea es que si yo les llevo pasan pero si son ellos los que se encargan de todo, entonces sí funciona, porque se sienten los protagonistas yo ya paso en eso de llevarles a un sitio porque es como si les llevaras al museo de cera.. Ellos comienzan a tomar un poco de iniciativa, si uno maneja el ordenador, otro los dibujos, otro..*

**c) La caligrafía como herramienta para la gestión de emociones positivas** Entonces tengo a los malos malos haciendo trazos y palotes se han apuntado hasta las orientadoras

*Es una herramienta porque he descubierto que tiene cierta magia, es la caligrafía que tú entiendes, ni la china ni la japonesa. He comprobado que con ellos funciona Fui a Valladolid a un instituto y había un grupo muy conflictivo y le dije oye si quieres yo lo intento y fui había gitanillos, comenzamos a hacer el taller y de vez en cuando les pongo de pie y les hablo de la belleza y del silencio,... e iba tan bien, tan bien, que hay un momento en el que un gitanillo saca el móvil y llama a otro que estaba*



*haciendo pellas y le dijo, vente pal instituto que lo estamos pasando muy bien. Estaba experimentando cosas distintas...*

*Rumbo al descubrimiento del instituto Este es un proyecto desarrollado en los institutos de primaria. Es el paso de primaria a secundaria*

**FUNCIONES QUE DESARROLLÁIS SE CORRESPONDEN CON LAS ÁREAS O LINEAS DE INTERVENCIÓN.** Son las actividades a las que se dedican en los institutos y en los colegios de primaria los/las educadores sociales. En qué medida tú apoyas estas funciones.

*Todos esto lo llevan otros compañeros míos y también una empresa que tiene una figura que se la conoce como la educadora del absentismo. Y hay compañeros que trabajan en coordinación con ella. Están fuera del instituto que sé que es lo que a ti te interesa, por decirlo de alguna manera es como un servicio que prestan,..*

- a. **Control y seguimiento del absentismo**
- b. **Intervención Conductas desadaptadas**
- c. **Propiciar un buen clima que favorezca la Convivencia**
- d. **Prevenir**
- e. **Propiciar un ocio saludable.**
- f. **Otras relacionadas con las actividades tareas o líneas de intervención que seguís**

#### ORGANIZACIÓN.

*El Ayuntamiento oferta a los colegios y a los institutos una serie de recursos educativos y cada colegio e instituto se acoge a aquello que piensa que le puede venir bien. Salvo aquellos casos que cantan, todos los demás programas de servicios sociales. Apoyo escolar, refuerzo, tal... es en "horario no lectivo"*

*Yo me acomodo a hacer mi programa, es decir, lo haga en el horario de clases y yo no puedo venir a un instituto para estar 50 minutos, tengo que estar al menos 2 horas con un grupo yo necesito mucho más tiempo y es la orientadora la que le organiza las sesiones, las aulas y los tiempos. Ella o los tutores que quieren estas charlas me tienen que decir que pasa en cada grupo para no contar el mismo rollo en cada grupo. Estos se llevan mal, este se mete mucho con esta otra... yo voy acomodando lo que tengo que contar a cada uno de los grupos. Es una locura de organización, porque dice, ah, pues te cambio el mates, con el de no sé qué... Esto suele dura 6 hora por grupo y en total son 6 semanas.*

*En este caso el instituto lo ve y lo solicita y yo me intento ajustar y acomodar con lo que yo tengo a lo que realmente necesitan Yo tango un proyecto que contempla todo lo que pueda dar en los institutos de tal modo que en uno me interesa hablar de la asertividad, en el otro de normas...*

*No formamos parte ni del equipo de orientación, ni en ningún programa de actividades extraescolares... pero te tengo que decir que al no formar parte de nada, unos te viven bien y otros mal, y otros, casi todos ni te viven..*

**Tenéis algún tipo de Normativa o Instrucción publicada por el ayuntamiento por el que os rijáis en el desarrollo de vuestra actividad d**

- a. **Qué vinculación tenéis con los centros escolares (institutos, colegios concertados). Tenéis un acuerdo que surge de la demanda de los propios institutitos, es ofertado por el Ayuntamiento y los centros deciden...**
- b. **Estáis dentro o fuera del organigrama del instituto,**
- c. **Participáis en algún órgano de dirección. En qué órganos participáis. (Comisión de Actividades Extraescolares, Claustro de profesores, Juntas de evaluación)**
- d. **Estáis Integrados en algún departamento ¿de orientación?**
- e. **Tu figura de referencia es la dirección y los tutores. Qué relación se establece con ellos**
- f. **Quién es vuestro jefe: director, el secretario...**

**EN QUÉ MEDIDA DESARROLLÁIS ESCUELA INCLUSIVA, es decir, trabajáis con:**

- a) **Minorías étnicas: gitanos**

- b) **Inmigrantes,**
- c) **Desarrollo Comunitario.** *Hubo un tiempo que sí, hubo un proyecto de desarrollo comunitario pero creo que por cuestiones políticas dejó de funcionar, porque hasta incluso hubo una Concejalía de Participación Ciudadana y este proyecto se promocionaba desde ahí.*
- d) **Grupos de cooperación**
- e) **Comunidades de Aprendizaje**
- f) **Tertulias y Aprendizaje Dialógico**

#### RELACIÓN CON LAS FAMILIAS.

*“(...) Yo no tango relación con las familias pero el resto de mis compañeros sí, sí. Pueden intervenir con familias por problemas de absentismo, de desadaptación y conflictivos, qué tipo de problemática existe es decir hacen intervención individual y familiar (...)”*

#### RELACIÓN CON ENTIDADES E INSTITUCIONES DEL ENTORNO ESCOLAR (REDES)

- a. *SS.SS (servicios Sociales) La relación con SS.SS. pues que te voy a decir si nosotros somos SS.SS*
- b. **Fiscalía**
- c. **Menores.**
- d. **ETMF**
- e. **Policía**
- f. **Entidades sociales (asociaciones que promueven el apoyo escolar... prevención...)**

*Yo hago lo que hago pero sin importarme lo que hacen los demás, pues en Valdemoro, en Getafe, en Parla seguro que tienen educadores sociales en los ayuntamientos y no lo sabemos., cada maestrillo con su librillo, hay un empobrecimiento porque no hay encuentros, ni actividades conjuntas... por que no se potencia. Sería bueno que nos parase a reflexionar y comunicar cuales son nuestros proyectos, qué problemas tenemos o que éxitos... intercambios entre chicos, parece que aquí solo se da el intercambio con otros países...*

#### APOYO Y FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

*(...) Hay profes que toman nota, que aprende y te dicen a pues esto lo voy a aprovechar yo para ... otros me viven así: oiga es necesario que yo esté en clase, y yo le digo, por mí no, yo ya sé fracasar solo; le digo, yo vengo aquí porque me han llamado y aprovechan el tiempo para tomarse un café... pero ahí tienen su bronca porque yo cuando hablo con el orientador la situación y ella me dice tú dime quién no está porque su obligación es estar en clase. Ellos entienden que vienes a dar una charla y que no tiene que ver con lo que el profesor está dando en clase, una pena, porque no atienden esta función que cumple la educación nada (...).*

*(...) Ha hecho cursos de formación no para los profes de los institutos a los que va como educador sino fuera. Yo puedo llegar a entender este tipo de política ya que pertenecemos SS.SS y esto es competencia de la concejalía de educación.. Lo mismo que entiendo a un profesor que asistió a un seminario de habilidades sociales porque “lo que yo he sabido hasta ahora, ya no me vale” el tipo de gente que viene ahora o con las familias, vaya tenemos un apoyo y te das cuenta que a la mínima te la monta(...).*

- a. Tutorías
- b. Convivencia
- c. Prevención.
- d. Ocio y tiempo libre
- e. Otras

#### CIUDADANÍA. TRANSVERSALIDAD DE LOS VALORES. PROYECTOS PROSOCIALES Y SOLIDARIOS

*En mi municipio hay muchos recursos, día de la paz y te va un grupo que está en ello, educación para el consumo y te va otro que... día de la violencia de género y te va una asociación de feministas o no y te*

*monta el chiringuito .. por tanto, todo esto está más que cubierto de hecho mucho de ellos se quejan porque los institutos nos les hacen mucho caso por qué? Porque a los de los institutos nos piden todo, que hagamos la programación, que llamemos a... que convoquemos a este otro grupo de tal modo que pareciera que cuando alguien no tiene nada que hacer... pues vamos al instituto a ver si se nos ocurre algo... Parece que todo recae en el instituto y esto ¿tiene que ser así?*

- a. Educación para la ciudadanía
- b. Educación para la paz
- c. Derechos de los niños
- d. Etc.

#### METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

*Creo que nos tenemos que reinventar. Si la gente se mueve por wasapp hasy que anotar y tener en cuenta como se relaciona con la gente. La medición, está bien si peo ahora se está fraguando otras historias*

- a. Mediación
- b. Ayuda y Acompañamiento.
- c. Participación
- d. Empoderamiento
- e. Trabajo personalizado e individualizado

#### EVALUACIÓN. VALORACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

- a. Plan de Trabajo o Programación General
- b. Memoria
- c. Hay un seguimiento por parte de Dirección general de Participación e Innovación Educativa
- d. Se sienten satisfechos con su trabajo?

#### QUÉ APORTA LA E.S. AL SISTEMA EDUCATIVO:

*Qué aporta la educación a la aporta otra mirada distinta. Otra mirada más realista, cuando digo otra mirada me estoy refiriendo a que vamos a reunirnos por qué este chico es absentista*

*Debemos plantearnos qué enseñamos, qué aprenden, ante el maestro era quien tenía la información, luego si el papel del maestro tiene que cambiar el papel del educador también tiene que cambiar bueno quizá sea complementario. .*

- a) **Igualdad**
- b) **Democracia**
- c) **Equidad**
- d) **Diversidad**
- e) **Participación**

#### CALIDAD Y EQUIDAD RELACIONADA CON LA Educación Social

- a) **Igualdad de oportunidades**
- b) **Igualdad de enseñanza**
- c) **Igualdad de conocimientos**
- d) **Igualdad de resultados escolares y sociales**

#### FORMACIÓN UNIVERSITARIA HA CONDICIONADO SU INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL

*Yo hablo en cuanto a la educación formal y educación no formal de formalizar la educación no formal y formalizar la educación formal la escuela a hecho sus coas hasta que ha visto que podría coger cosas de fuera y meterlas dentro, los malabares que los utilizaba el educador para y llega el profe de educación física y se pone con ellos a hace r malabares y nosotros qué estamos haciendo pues apoyo escolar que es lo que se hace dentro lo sacamos fuera*

- a. **Ruptura binomio Educación Formal-No Formal. Grado de afectación a tu labor esta división artificial**
- b. **Conocimientos específicos previos**
- c. **Sensibilización ante la problemática escolar y repercusiones sociales de los alumnos en desventaja socioeconómica**

#### PERCEPCIÓN POR PARTE DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

*Lo malo de esto es que cuando no hay comunidad educativa, lo que no funciona es el instituto, entonces es eso comunidad educativa lo formamos todos cada uno con su trabajo. Mis compañeros de instituto dicen que ahora están viviendo una etapa muy mala, con cierta desolación porque vienen con otros intereses, no con otros ideales, es el horario, no en otro caso*

- g. **Alumnado**
- h. **Profesorado**
- i. **Equipo directivo**
- j. **Madres y Padres**
- k. **Administración**
- l. **Entorno social del centro educativo**

#### VALORACIÓN/EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS. De impacto

##### PERSPECTIVAS. FUTURO

- a. **Motivación**
- b. **Funciones y competencias delimitadas Disponer de una legislación ad hoc.**
- c. **Compromiso de las administraciones y los equipos directivos**
- d. **Crear un departamento de social**

#### VALORACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS.

*Nuestra evaluación pasa a través del programa SIUSS te permite que vayas metiendo todos los datos, intervenciones grupales, los encuentros, las entrevistas... visitas a domicilio, es decir, intervenciones secuenciadas en mi caso, las intervenciones grupales, con cuantos, en qué colegios,... los ayuntamientos que tienen educadores sociales en la CAM nos obligan a meter los datos con las trabajadoras sociales*

*Luego también nos piden una Memoria anual o cada curso*

QUÉ MODALIDAD DE EDUCACIÓN SOCIAL ENTIENDES QUE DEBERÍA REGIR EN LOS INSTITUTOS Y COLEGIOS CONCERTADOS (Integrada/Complementaria, ambas). Se trata de posicionarse sobre cómo debería estar el educador social en los centros escolares. A modo de ejemplo gráfico, Como Extremadura o de forma externa realizando tareas complementarias como en Zaragoza, Madrid, ...

Habría que propiciar la presencia de arriba abajo.

Por propio egoísmo hace falta generar espacio. Yo te digo que en el trabajo donde yo estoy, si en 5 años han contratado a 7 educadores... que pasara

Todo lo público ha de armarse

Si el ministro de educación dice oye que en Madrid por ejemplo tenemos 2500 colegio pues 2500 educadores. Si además hay que pedir más...

Yo soy mediopensionista yo voy al cole y me dicen hoy vienes a clase, no hoy no...

Cuanto alumnos podrán encontrar trabajo en el ámbito escolar porque me interesa como prevención para mis alumnos y porque quieren darle otra mirada.

# Resumen en inglés

Social education as a tool for social equality and quality of education. Study focused on E.S.O.

## *Social Education as a tool for social equality and quality of education. Study focused on E.S.O.*

### **Introduction**

The thesis presented here responds to the title of Social education as a tool for social equity and quality of education. This thesis is focused in E.S.O, which aims to reveal and expose a globalized mode of professional experience living for a significant number of teachers and social educators in our educational system. analyze and demonstrate the administrative and educational approach through studies categories for which you can catalog the educational reality experienced by educators in schools, check if the context of the practice of social education is given in the best conditions in the education system, identify the influence of social education as a platform of educational intervention to mitigate the possibilities of failure in school that is present through three Autonomous Communities (Extremadura, Castilla-La Mancha and Andalucia) being distributed in a significant number of high schools and several private-subsidized schools Sponsored by religious institutions in the autonomous communities of Madrid and the Canary Islands and schools belonging to religious and social foundations based in Madrid in addition of several municipalities and nonprofit entities with public and private funds that have opted for a differentiated integrate social education in their respective schools of compulsory secondary education.

### **Objectives and results**

In order to perform this national research we classified the social educators from schools and colleges according to three variables:

- Daily period of stay in them,
- Participating actively in school organization
- Membership as social educators to the educational community of these centers

In order to arrange organizational approach to the study of organizational work born of two ways in which we have grouped together for group discussions and in-depth interviews. One, the Integrative mode and the other the externalizing or Complementary in interviews and

focus groups mode, surprising uniqueness of conceptions but experienced the same reality in different autonomous communities and schools and high schools.

We used fourteen categories treated with the software for both modalities Atlas.ti shelling conception of its socio-educational activity are the educators and social educators to check with a previous analysis of daily work in schools emerged from the experience and Knowledge of this reality. Thus we have discussed the scenario presents the reality of education as a first step, to be followed by others. That is our purpose. It is both have extensive for after this analysis. The categories are: administrative and employment situation of social educators, the second is determined by the functions that take place in schools, then the socio-organization of schools, then the relationship established with families and followed the inclusive school; the relationship with entities and institutions (networks) school environment; support and training for teachers; citizenship values mainstreaming; prosocial and solidarity projects; the methodology of intervention; quality and social equity related to social education, university education and intervention in the school, evaluation and assessment of the educational intervention; the perception of the educational community and finally, the prospects for the future. We have theoretically grounded inclusion of social education as a tool for social equity and quality of education in five chapters.

In the first one we stopped in the context of the practice of social education in the educational system in which the various organic laws favor the inclusion of education in the educational system is down-lines references statement - Publishing MEC own in 2004 about the need to incorporate new social-professional-educators to address and intervene in problems that persist in the education system it is not ambiguous and it cannot avoid the commitment given the clarity and determination with which it is expressed. (...) The social and individual needs of a diverse student population characteristics and conception of education is not limited to the schooling let alone mere instruction, requires the concurrence in the process varied professional profile. (...) It is necessary to ensure the presence of other socio-educational professionals, educators and social workers working in partnership with social services, health and youth.

In Chapter II we address the dysfunction in the educational system and the inclusion of social education in schools where the education system must respond to changes in society, on the one hand, the school suffers swings educational policy in which decisions are unclear and

therefore not put together programs for the students and especially for those who require personal attention given its socio-economic, worship and family situation up. Chapter III deals with social equity and social integration axis of contemplating education primarily as equality of opportunity, a school reality that social inequalities that stem from a significant group of students determine their career at a school that under the formal equality of students, not correct but legitimizes these social inequalities.

Also we conceive social education as an educational provision, serving the fulfillment of the fundamental values of the rule of law: equality of all citizens, maximum quotas of social justice and the full development of democratic consciousness (ASEDES, 2004), axes on which the principles of educational intervention are anchored. In this sense, Silvia Schmelkes (2011), to ensure that equality is the same in all fairness is giving more to those with less. First, we in the circuit with too many deficiencies exit tunnels with a high school dropout, walking the children of disadvantaged families and, secondly, the circuit of excellence, walking the children of the families of class medium and high, who get the best results. In this educational system, most students who repeat or drop out are poor, and even when the poor remain in school tend to learn less. Social equity conceptualizes the fact invest the appropriate resources where needed and, therefore, should be an instrument available to the school system to facilitate and bring those families and most disadvantaged and students should interact with the three concepts that embody equity: equality, social inclusion and enforcement of law and social justice. Chapter V, is intended to empirical analysis of the data obtained. It is the broadest. From him the conclusions were derived at fourteen categories previously established and broken through to channel Atlas.ti rational and systematic reflection of social educators about their work in different schools. We begin with the type of recruitment of teachers, continue with the functions developed by the social workers in schools, tenure on the organization ... and so conclude with the prospects. Integrative distinguish between form and externalizing or Complementary mode latter including those categories of areas in which it responds with a clear contribution. It is noted that the access of educators and social educators to the school environment that is held by the public, either through an open competition, either by joining an employment to continue the relevant work schedule, conditions of facto integration as education professionals of various professional bodies.

This provisional status of the job determines a medium- term lacking educational institutions with support from municipalities are considered almost as entertaining, with weak



educational purposes with little consistency in the training of students as citizen. Consider that the fact that professionals of social education deal and worry about the job functions as the core of their own training is because it is a profession that began with momentum but it takes, if analyzed from a historical-temporal process, few years and for this, we conclude, are needed clarifying statements about the functions required in the exercise. It is determined that the roles of social educators in general are not explicit enough clarity in the documents they use, so that the definition, the definition of the concept and the burden of contents included in the field such functions implemented in schools for educators who work in it, are merely a theoretical relationship. The educators are manifested in this regard with a practical approach: describe their lines of intervention in planned activities that develop in their schools, that is, they express what they really do and, from this approach, is when intuitively define the functions remaining as mere guidelines, guidance or guidelines generally a secondary character, creating some confusion with the objectives and tasks or activities.

The multiplicity of tasks of direct intervention (control and monitoring absenteeism, coexistence and maladaptive behaviors) along with activities related to the exercise of their profession (coordination with other educational equipment, administrative work, etc.), causes the educators Social play their profession with a functional overload that is detrimental to the development of social groups with which they work. It is unable to make a functional and jurisdictional planning according to their real possibilities without the teachers and other institutions collaboration. It is perceived that social education encourages, reinforces or / and develops tutorial function although not evenly the extent of this contribution being on several factors: It is detected only in the region of Extremadura where documents are reflected in the internal organization of schools intervention by social workers. In other communities that do welcome the figure of the social educator in their schools are not mentioned in either the School Educational Project, or the DOC, or the PGA, or in the Annual Report. Only it referred to them in documents Guidance Department. This approach leads us to conceive the schools as a meeting point between professionals (Horse and GRADAILLE, 2008: 48) that will enable social workers to provide an interdisciplinary perspective and team work in which open a window and there is a new look that gives more professional that promotes the person in all its dimensions, not just academic.

## **Conclusion**

In conclusion, the social education can be as a real shock to improving the quality of schools, changing much broader concept than simply education and schooling that requires the efforts of all, including municipal laws, youth and social activities which the teacher and social educators have played, play and will undoubtedly play a key role.

We distinguish between Integration Modality and External Modality or Complementary, including the last one in those categories in which it answers with a clear contribution. It is observed that the access of the educators and social educators to the school area is carried out by a public function, either in making an exam, or by registering in an employment bureau, that determines of fact the integration as professionals of the education of the different collegiate organs.

Thus a time listed, new time meetings, exchange of views and different conceptions of education, reflection, consensus, old practices and new ways of acting and also work much work giving way to coordinate strategies between teachers, counselors and social workers who undoubtedly constitute thus a key challenge for the educational institutions recover the idea of an increasingly urgent need comprehensive education and no commissioning up, it is already, but accelerate the pace of the already initiated processes and the urgent need to break new ground. (Candedo, Caride and Cid, 2007).